

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL



TESIS DOCTORAL

**La función pedagógica del profesor de piano en grado superior ante el
miedo escénico de los alumnos**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Nora Liliana Pignatelli

DIRECTOR

Ignacio Sustaeta Llombart

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL



TESIS DOCTORAL – TOMO I

LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR DE PIANO EN
GRADO SUPERIOR ANTE EL MIEDO ESCÉNICO DE LOS ALUMNOS

DOCTORANDA: NORA LILIANA PIGNATELLI

DIRECTOR DE TESIS: DR. IGNACIO SUSTAETA LLOMBART

MADRID, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL – TOMO I

LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR DE PIANO EN
GRADO SUPERIOR ANTE EL MIEDO ESCÉNICO DE LOS ALUMNOS

DOCTORANDA: NORA LILIANA PIGNATELLI

DIRECTOR DE TESIS: DR. IGNACIO SUSTAETA LLOMBART

MADRID, 2015

AGRADECIMIENTOS:

A mis queridos padres, Osvaldo Pignatelli y María Luisa Gobba de Pignatelli.

En memoria de mi madre, María Luisa Gobba de Pignatelli que me dio todo su apoyo al comenzar esta investigación.

Agradezco la colaboración y la gran ayuda que he recibido, especialmente de mi Director de Tesis el Dr. Ignacio Sustaeta Llombart; a mi esposo el Dr. Juan Falchi por su apoyo incondicional y permanente; a mi hermano Alejandro por sus aportes bibliográficos en Neuroanatomía y Neurología y por ayudarme a buscar más bibliografía en Argentina; a mis grandes amigas Cle-mira Ojeda Videla y Liliana Moya, Licenciadas en Psicología; a la Dra. L.M. Almudena García Alonso, Profesora del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico I de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense; a los profesores de Piano y amigos del IUNA en especial a Mercedes Pomillo, y Sandra Federici; a los profesores de Piano y amigos del Conservatorio Superior de Música de Aragón; a la Dra. Karin Rosenfeld Psiquiatra, ex-profesora de Miedo Escénico del Conservatorio Superior de Aragón; al Dr. Rafael García, Profesor de Técnica Alexander; al ex-Director del Conservatorio Superior de Música de Aragón Profesor Pedro Purroy Chicot y al ex-Director del Instituto Universitario Nacional del Arte, Departamento de Música «Carlos López Buchardo» (IUNA – Damus) y actual Rector de la Universidad Nacional de las Artes de Argentina (UNA) Profesor Julio García Cánepa, por permitirme desarrollar mi investigación con absoluta libertad; a todos los alumnos y profesores que han colaborado para que pudiese llevar a cabo esta investigación.

Gracias a todos.

LILIANA PIGNATELLI

ÍNDICE

Índice

INTRODUCCIÓN.....	3
-------------------	---

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I – CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO	15
---	----

I.1 Educación Musical en la Antigüedad	15
I.1.1 Nacimiento de los Conservatorios de Música	18
I.1.1.1 Conservatorio De <i>Santa María de Loreto</i>	21
I.1.1.2 Conservatorio <i>Della Peltá Dei Turchini</i>	22
I.1.1.3 El Conservatorio De Los <i>Poveri Di Gesù Cristo</i>	23
I.1.1.4 El Conservatorio <i>De Sant'Onofrio a Porta Capuana</i>	24
I.1.1.5 Nuevos Conservatorios de Nápoles en el siglo XIX	25
I.1.2 La educación musical en España desde el siglo XVIII	26
I.1.2.1 Conservatorio Superior de Música de Aragón - CSMA.....	27
I.1.3 La enseñanza musical en Argentina	30
I.1.3.1 Instituto Universitario Nacional del Arte –Departamento de Música «Conservatorio Nacional Carlos López Buchardo»– IUNA.....	31
I.2 El nacimiento del intérprete	34
I.2.1 Concepciones sobre el aprendizaje relacionado con la formación pianística	40
I.2.2 La presencia del miedo escénico	46

CAPÍTULO II – MARCO CONCEPTUAL	53
--------------------------------------	----

II.1 Desde Una Perspectiva Psico-Fisiológica	53
II.1.1 El Miedo	53
II.1.1.1 Diferentes concepciones.....	53
II.1.1.1.1 El Aspecto Bioquímico.....	54
II.1.1.1.2 Como construcción socio-cultural	57
II.1.1.2 Naturaleza del Miedo Escénico	58

II.1.1.2.1	Psicología Social.....	59
II.1.1.2.2	Diagnósticos.....	60
II.1.1.2.3	Componentes fisiológicos	61
II.1.1.2.4	Componente social.....	63
II.1.1.2.5	Componente cognitivo.....	65
II.2	Desde una perspectiva pedagógica	67
II.2.1	Perfiles del docente.....	68
II.2.1.1	El docente autoritario.....	68
II.2.1.2	El docente democrático	68
II.2.1.3	El docente sobreprotector.....	69
II.2.1.4	El docente inconsistente.....	69
II.2.1.5	El docente autosuficiente.....	69
II.2.1.6	El docente permisivo.....	69
II.2.2	El estudio cotidiano – diferentes aspectos	72
II.2.2.1	Aspecto Técnico	72
II.2.2.2	Aspecto Analítico	80
II. 2.2.3	Aspecto Emocional	82
II.2.2.4	La Preparación.....	85
II.2.2.4.1	La Memorización.....	88
II.2.2.4.2	La Concentración	90
II.2.2.5	La Planificación.....	92
II.2.2.6	La Seguridad.....	92
II.3	Terapias y tratamientos.....	95
II.3.1	Desde una perspectiva psicológica.....	95
II.3.1.1	Terapias Cognitivo-Conductuales	98
II.3.1.2	Terapia de Grupo	99
II.3.1.3	Terapia Asociativa.....	101
II.3.1.4	Hipnosis	102
II.3.1.5	Musicoterapia.....	103
II.3.2	Desde una perspectiva pedagógica	104

II.3.2.1	Técnicas de Relajación.....	104
II.3.2.2	Ensayo en Vivo	111
II.2.2.3	Exposición Imaginada.....	112
CAPÍTULO III – ESTADO DE LA CUESTIÓN		119
III.1	Investigaciones precedentes	124
III.1.1	En Europa	124
III.1.1.1	En España	126
III.1.2	En América	128
CAPÍTULO IV – EL MIEDO ESCÉNCIO EN EL CURRÍCULO DE LA ASIGNATURA DE PIANO		141
IV.1	Definiciones	141
IV.1.1	Conservatorio Superior de Música de Aragón.....	144
IV.1.1.1	Plan de Estudios LOGSE en la Comunidad de Aragón.....	144
IV.1.1.2	Plan de Estudios Bolonia	148
IV.1.2	Instituto Universitario Nacional de las Artes - IUNA. (Actualmente Universidad Nacional del Arte- UNA)	153
SEGUNDA PARTE: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVERSIGACIÓN		
CAPÍTULO V – DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN		163
V.1	Posicionamiento Epistemológico	163
V.1.1	Paradigma Cuantitativo	164
V.1.2	Paradigma Crítico.....	164
V.1.3.	Paradigma Cualitativo	164
V.1.4	Posicionamiento Epistemológico elegido para esta investigación	165
V.2	Planteamiento del problema	169
V.2.1	Preguntas de investigación	170
V.3	Objetivos de la investigación	170
V.4	Metodología y Justificación.....	171
V.4.1	Técnica de recogida de datos	172

V.4.1.2	Entrevistas	174
V.4.1.3	Cuestionarios	176
V.4.1.3.1	Cuestionarios generales relacionados con la fobia social	177
V.4.1.3.1.1	Inventario de Ansiedad y Fobia Social	177
V.4.1.3.1.2	Escala breve de fobia social	178
V.4.1.3.1.3	Escala de Malestar y Evitación Social	178
V.4.1.3.1.4	Escala de Miedo a la Evaluación Negativa	179
V.4.1.3.1.5	Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA)	179
V.4.1.3.1.6	Escala de valoración de la Ansiedad de Hamilton (1960)	179
V.4.1.3.1.7	Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) (1965)	179
V.4.1.3.2	Cuestionarios elaborados por la investigadora	180
V.4.1.3.2.1	A los alumnos:	180
V.4.1.3.2.2	A los profesores:	181
V.5	Cronograma y Temporalización	181
CAPÍTULO VI – ANÁLISIS DE DATOS		187
VI.1	Instituciones	187
VI.2	Participantes	188
VI.2.1	Profesores	189
VI.2.1.1	Distribución por lugar de nacimiento	190
VI.2.1.2	Distribución por género	192
VI.2.1.3	Distribución por edades	193
VI.2.1.5	Perfeccionamiento fuera del país de nacimiento o de su ciudad natal	198
VI.2.2	Alumnos	199
VI.2.2.1	Distribución por género	200
VI.3	Las distintas versiones del miedo escénico	205
VI.3.1	Versiones del miedo escénico en ambos centros educativos	206

VI.3.1.1 Comparativa entre CSMA Y IUNA	215
VI.3.1.1.1 Acerca de la Sintomatología	216
VI.3.2 El estudio cotidiano	253
VI.3.2.1 La Preparación.....	259
VI.3.2.1.1 Inseguridad en el Estudio Cotidiano.....	261
VI.3.2.1.1.1 Análisis del aspecto técnico-pianístico	262
VI.3.2.1.1.1.1 La Memorización	265
VI.3.2.1.1.2 Aspecto Analítico	267
VI.3.2.1.1.3 Análisis del Aspecto Emocional	272
VI. 3.2.1.1.4 Análisis del Aspecto Existencial.....	273
VI.3.3 Inseguridad personal.....	281
VI.3.4 Ingesta de sustancias o medicación	311
VI.3.5 Necesidad de aceptación	283
VI.3.6 La concentración	289
VI.3.7 Pensamientos negativos	290
VI.3.8 No definen	292
VI.3.9 Definiciones académicas.....	293
VI.3.10 No sufren nervios	295
VI.3.11 Nerviosismo positivo.....	296
VI.4 Origen de los nervios.....	298
VI.4.1 La química.....	300
VI.4.2 No tiene conocimiento.....	301
VI.4.3 Factores psicológicos	304
VI.5 Personas más o menos nerviosas.....	312
VI.5.1 Evolución e involución del nerviosismo	333
VI. 6 «Miedo» como emoción negativa o «disfrute» como emoción positiva.....	337
VI.5.1 Espectativas ante el futuro	341
VI.7 ¿A qué tememos?.....	351
VI.7.1 Temen a todo o no temen a nada	352
VI.8 La comunicación interpersonal	356

VI.8.1 Nerviosismo positivo	369
VI.8.2 Nerviosismo negativo	372
VI.9 Concepciones de la escena.....	380
VI.10 La evaluación.....	397
VI.11 Relación profesor-alumno.....	416
VI.12 Cuestionario para los profesores.....	448
VI.12.1 Relación profesor-alumno	448
VI.12.2 Conocimiento sobre el hecho escénico	453
VI.12.3 Ayuda al alumnado	458
VI.13 Análisis de las entrevistas	459
VI.13.1 Entrevistas a los profesores de pianos del CSMA.....	460
VI.13.1.1 Entrevista al Profesor de Piano 1	462
VI.13.1.2 Profesor de Piano 2	464
VI.13.1.3 Profesor de Piano 3	465
VI.13.1.4 Profesor de Piano 4	467
VI.13.1.5 Profesor de Piano 5	469
VI.13.1.6 Profesor de Piano 6	470
VI.13.1.7 Profesor de Piano 6a	472
VI.13.2 Entrevistas a los profesores de piano del IUNA	474
VI.13.2.1 Profesor de Piano 1	475
VI.13.2.2 Profesor de Piano 2	476
VI.13.2.3 Profesor de Piano 3	479
VI.13.2.4 Profesor de Piano 4	481
VI.13.2.5 Profesor de Piano 5	483
VI.13.2.6 Profesor de Piano	485
VI.13.2.7 Profesor de Piano 7	487
VI.14 Análisis de las observaciones.....	488
VI.14.1 Observaciones de exámenes	489
VI.14.2 Observación de las Audiciones	493
VI.14.3 Observaciones de Conciertos	495

VI.14.4 Observaciones de las Clases	496
CAPÍTULO VII – TRIANGULACIÓN DE DATOS	505
VII.1 Conocimiento sobre el hecho escénico	508
VII.2 Preparación en el estudio	509
VII.2.1 La calidad del estudio.....	508
VII.2.2 La frecuencia de las presentaciones públicas.....	511
VII.2.3 La preparación de la escena	512
VII.3 La relación profesor-alumno	514
VII.4 Ayuda por parte del profesor	520
VII.5 Apoyo institucional.....	524
 TERCERA PARTE: RESULTADOS Y CONCLUSIONES	
CAPÍTULO VIII – CONCLUSIONES	535
VIII.1 Respuestas a los interrogantes de la investigación.....	535
VIII.1.1 Interrogante principal	535
VIII.1.2 Interrogantes secundarios	537
VIII.1.2.1 Primer interrogante secundario.....	537
VIII.1.2.2 Segundo interrogante secundario.....	539
VIII.1.2.3 Tercer interrogante secundario	541
VIII.2 Conclusiones generales	543
VIII.3 Posibles líneas de investigación.....	545
 CAPÍTULO IX – REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	549
IX.1 Otras referencias	557
 CHAPTER X - SUMMARY	561
X.1 Introduction	561
X.2 Socio-historical context - the presence of scenic fear	566
X.3 State of the focused.....	566

X. 4	Conceptual framework.....	569
X.4.1	From a psycho-physiological perspective	569
X.4.1.1	Fear - definitions	569
X.4.1.1.1	Biochemist Appearance.....	569
X.4.1.1.2	As socio-cultural construction.....	570
X.4.1.2	Scenic Nature of Fear	570
X.4.2	From a pedagogical perspective	571
X.4.2.1	The Daily Study - Different aspects	571
X.4.2.2	The Preparation	572
X.4.2.3	Memorization	572
X.4.2.4	Concentration.....	573
X.4.2.5	Planning.....	573
X.4.2.6	Safety.....	574
X.5	Problem approach	574
X.6	Research objectives	575
X.6.1	The objectives of this research are:	575
X.7	Epistemological positioning	575
X.8	Methodology - justification	576
X.9	Technical data collection.....	577
X.10	Data analysis	577
X.10.1	Institutions	578
X.10.2	Participants.....	578
X.11	Data triangulation.....	579
X.11.1	Knowledge about the scenic fact.....	580
X.11.2	Preparation in the studio	580
X.11.2.1	Study quality	581
X.11.2.2	The frequency of public presentations	581
X.11.2.3	The preparation of the scene	582
X.11.3	The teacher-student relationship.....	582
X.11.4	Help by teacher	583

X.11.5 Institutional support	584
X.12 Conclusions	585
X.12.1 Answers to questions of research	586
X.12.1.1 Main question.....	586
X.12.1.2 Secondary questions	587
X.12.1.2.1 First secondary question	587
X.12.1.2.2 Second secondary question	588
X.12.1.2.3 Third secondary question	589
X.12.2 General conclusions.....	590
X.12.3 Possible research.....	591
BIBLIOGRAPHY	593
CHAPTER XI - RESUMEN	597
XI.1 Introducción	597
XI.2 Contexto socio-histórico - la presencia del miedo escénico	602
XI.3 Estado de la cuestión	602
XI.4 Marco conceptual	605
XI.4.1 Desde una perspectiva psico-fisiológica	605
XI.4.1.1 Miedo - definiciones.....	605
XI.4.1.1.1 El Aspecto Bioquímico.....	606
XI.4.1.1.2 Como construcción socio-cultural	607
XI.4.1.2 Naturaleza del Miedo Escénico	607
XI.4.2 Desde una perspectiva Pedagógica.....	607
XI.4.2.1 El Estudio Cotidiano - Diferentes aspectos.....	608
XI.4.2.2 La preparación	609
XI.4.2.3 La Memorización.....	609
XI.4.2.4 La Concentración.....	610
XI.4.2.5 La Planificación.....	610
XI.4.2.6 La seguridad	611

XI.5	Planteamiento del problema	611
XI.6	Objetivos de la investigación	612
XI.6.1	Los objetivos de la presente investigación son los siguientes:	612
XI.7	Posicionamiento epistemológico	612
XI.8	Metodología - justificación	613
XI.9	Técnica de recogida de datos.....	614
XI.10	Análisis de datos.....	614
XI.10.2	Participantes.....	615
XI.11	Triangulación de datos.....	616
XI.11.1	Conocimiento sobre el hecho escénico	617
XI.11.2	Preparación en el estudio	617
XI.11.2.1	La calidad del estudio	618
XI.11.2.2	La frecuencia de las presentaciones públicas	618
XI.11.2.3	La preparación de la escena.....	619
XI.11.3	La relación profesor-alumno	620
XI.11.4	Ayuda por parte del profesor.....	620
XI.11.5	Apoyo institucional	621
XI.12	Conclusiones	622
XI.12.1	Respuestas a los interrogantes de la investigación.....	623
XI.12.1.1	Interrogante principal	623
XI.12.1.2	Interrogantes secundarios	624
XI.12.1.2.1	Primer interrogante secundario	624
XI.12.1.2.2	Segundo interrogante secundario	625
XI.12.1.2.3	Tercer interrogante secundario.....	626
XI.12.2	Conclusiones generales	627
XI.12.3	Posibles líneas de investigación.....	628
BIBLIOGRAFÍA.....		631

TOMO II

ANEXO I - CONTRATOS DE NEGOCIACIÓN CON LAS INSTITUCIONES	7
Contrato de negociación en el Conservatorio Superior de Música de Aragón, España (CSMA)	9
Contrato de negociación con el Instituto Universitario Nacional de las Artes de Argentina (IUNA)	11
ANEXO II - PARTICIPANTES	15
ANEXO III - TRANSCRIPCIÓN DE OBSERVACIONES	31
Miedo Escénico	33
Técnica Alexander	39
Observaciones de audiciones	45
Observaciones de conciertos	50
Exámenes Fin de Grado	53
Exámenes de acceso	56
Observaciones de clases de piano CSMA	58
Observaciones de clases de piano IUNA	72
ANEXO IV - TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS	87
Entrevista a los Profesores de Piano del CSMA	89
Entrevista a la Profesora de Miedo Escénico	106
Entrevista al Profesor de Técnica Alexander	109
Entrevistas a los Profesores de Piano del IUNA	111
ANEXO V - TRANSCRIPCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS	129
Profesores	131
Alumnos	135
1. Inventario de ansiedad y fobia social	135

2.	Escala breve de fobia social	139
3.	Escala de stress y evitación social	140
4.	Escala de temor a la evaluación negativa.....	140
5.	Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad.....	142
6.	Cuestionarios para la ansiedad	147
7.	Escala de valoración de la ansiedad de Hamilton	148
8.	Escala de autoestima	149
9.	Transcripciones de cuestionarios a los alumnos y sus respuestas	151

ANEXO VI - MARCO LEGAL341

Currículo del Conservatorio Superior de Música de Aragón (CSMA)	343
Programas de la asignatura Piano en el Instituto Universitario Nacional de las Artes (IUNA)	525

ANEXO VIII - GALERÍA DE FOTOS.....581

ÍNDICE DE SIGLAS

CSMA: CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE ARAGÓN.

IUNA - DAMUS: INSTITUTO UNIVERSITARIO NACIONAL DEL ARTE – DEPARTAMENTO DE MÚSICA Y SONIDO.

UNA: UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES.

Índice de Gráficos

GRÁFICO, representación visual de datos por medio de signos y figuras para comunicar significaciones.

Nº 1	Ley de Yerkes-Dodson.	123
Nº 2	Profesores del CSMA, por lugar de nacimiento. (Cursos 2009/2010 al 2011/2012). ..	190
Nº 3	Profesores del CSMA, por lugar de nacimiento. (Cursos 2012/2013 al 2013/2014). ..	191
Nº 4	Profesores del IUMA, por lugar de nacimiento. (Todos los cursos).....	191
Nº 5	Profesores del CSMA por género. (Cursos 2009/2010 al 2011/2012)	192
Nº 6	Profesores del CSMA por género. (Cursos 2012/2013 al 2013/2014).....	192
Nº 7	Profesores IUNA por género. (Todos los cursos).....	193
Nº 8	Profesores del CSMA por edades. (Cursos 2009/2010 al 2011/2012)	194
Nº 9	Profesores del CSMA por edades. (Cursos 2012/2013 al 2013/2014).....	194
Nº 10	Profesores del IUNA por edades. (Todos los cursos).....	195
Nº 11	Profesores CSMA egresados en el Conservatorio de su ciudad natal. (Cursos 2009/2010 al 2011/2012)	196
Nº 12	Profesores CSMA egresados en el Conservatorio de su ciudad natal. (Cursos 2012/2013 al 2013/2014).....	196
Nº 13	Profesores del IUNA egresados en el Conservatorio de su ciudad natal. (Todos los cursos).....	197
Nº 14	Profesores del CSMA que se han perfeccionado en el exterior. (Todos los cursos) ..	198
Nº 15	Profesores del IUNA que se han perfeccionado en el exterior. (Todos los cursos)....	198
Nº 16	Distribución por género en ambas instituciones. (Todos los cursos)	200
Nº 17	Alumnos del CSMA – Distribución por género. (Todos los cursos).....	201
Nº 18	Alumnos CSMA – Por género (Cursos 2009/2010 al 2011/2012).....	201
Nº 19	Alumnos CSMA – Por género (Cursos 2012/2013 al 2013/2014).....	201
Nº 20	Alumnos del IUNA – Por género. (Todos los cursos).....	202
Nº 21	Alumnos del CSMA – Por lugar de residencia. (Todos los cursos)	203
Nº 22	Alumnos del CSMA – Por lugar de residencia. (Cursos 2012/2013 al 2013/2014)...	203
Nº 23	Alumnos del IUNA – Por lugar de residencia. (Todos los cursos).....	204
Nº 24	Especificación «Estar Nervioso» en ambas instituciones. (Todos los cursos)	214
Nº 25	CSMA – Definir Nerviosismo. (Todos los cursos).....	216
Nº 27	Alumnos - Definir nerviosismo a través de la Sintomatología. (Todos los cursos).....	217
Nº 28	Alumnos del CSMA – Escala de Hamilton – (Todos los cursos).....	218
Nº 29	Alumnos del IUNA – Escala de Hamilton – (Todos los cursos).....	219
Nº 30	Evolución del Humor Ansioso en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos).....	220
Nº 31	Evolución del Humor Ansioso en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos)	220
Nº 32	Evolución del Humor Depresivo en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos)	222

Nº 33	Evolución del Humor Depresivo en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos).....	222
Nº 34	Evolución de la Tensión en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos).....	224
Nº 35	Evolución de la Tensión en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos)	224
Nº 36	Evolución de Miedo en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos).....	226
Nº 37	Evolución de Miedo en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos)	226
Nº 38	Evolución de Insomnio en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos)	227
Nº 39	Evolución de Insomnio en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos)	228
Nº 40	Evolución de las Funciones Intelectuales Cognitivas en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos).....	231
Nº 41	Evolución de las Funciones Intelectuales Cognitivas en los alumnos del IUNA.....	231
Nº 42	Evolución de la Sintomatología Muscular en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos).....	233
Nº 43	Evolución de la Sintomatología Muscular en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos).....	233
Nº 44	Evolución de la Sintomatología Somática en General en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos).....	235
Nº 45	Evolución de la Sintomatología Somática en General en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos).....	235
Nº 46	Evolución de la Sintomatología Cardiovascular en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos).....	237
Nº 47	Evolución de la Sintomatología Cardiovascular en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos).....	237
Nº 48	Evolución de los Síntomas Respiratorios en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos).....	239
Nº 49	Evolución de los Síntomas Respiratorios en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos).....	239
Nº 50	Evolución de los Síntomas Gastrointestinales en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos).....	241
Nº 51	Evolución de los Síntomas Gastrointestinales en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos).....	241
Nº 52	Evolución de los Síntomas Genitourinarios en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos).....	242
Nº 53	Evolución de los Síntomas Genitourinarios en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos).....	242
Nº 54	Evolución de los Síntomas del Sistema Nervioso Autónomo en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos)	244
Nº 55	Evolución de los Síntomas del Sistema Nervioso Autónomo en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos).....	244
Nº 56	Resultados del ISRA en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos)	246
Nº 57	Resultados del ISRA en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos)	246
Nº 58	Evolución alumnos CSMA. Sequedad bucal/Dificultad al tragar	247
Nº 59	Evolución alumnos IUNA. Sequedad bucal/Dificultad al tragar	247

Nº 60	Evolución alumnos CSMA. Náuseas y mareos.....	247
Nº 61	Evolución alumnos IUNA. Náuseas y mareos	247
Nº 62	Evolución alumnos CSMA. Falta de aire.....	248
Nº 63	Evolución alumnos IUNA. Falta de aire	248
Nº 64	Evolución alumnos CSMA. Palpitaciones	249
Nº 65	Evolución alumnos IUNA. Palpitaciones.....	249
Nº 66	Evolución alumnos CSMA. Cuerpo en tensión	250
Nº 67	Evolución alumnos IUNA. Cuerpo en tensión.....	250
Nº 68	Evolución alumnos CSMA. Dolor de cabeza.....	251
Nº 69	Evolución alumnos IUNA. Dolor de cabeza	251
Nº 70	Evolución alumnos CSMA. Temblor en las extremidades.....	251
Nº 71	Evolución alumnos IUNA. Temblor en las extremidades	251
Nº 72	Evolución alumnos CSMA. Sudor en las manos	252
Nº 73	Evolución alumnos IUNA. Sudor en las manos.....	252
Nº 74	Evolución alumnos CSMA. Molestia estomacal.....	253
Nº 75	Evolución alumnos IUNA. Molestia estomacal	253
Nº 76	Alumnos – Definir nerviosismo a través del Estudio Cotidiano. (Todos los cursos). 258	
Nº 77	Evolución – Alumnos CSMA. Estudio cotidiano.....	258
Nº 78	Evolución – Alumnos IUNA. Estudio cotidiano	258
Nº 79	Evolución – Alumnos CSMA. Preparación.....	259
Nº 80	Evolución – Alumnos IUNA. Preparación	259
Nº 81	Evolución – Alumnos CSMA. Inseguridad en el estudio.....	261
Nº 82	Evolución – Alumnos IUNA. Inseguridad en el estudio	261
Nº 83	Evolución – Alumnos CSMA. Problemas técnicos.....	263
Nº 84	Evolución – Alumnos IUNA. Problemas técnicos	263
Nº 85	Evolución – Alumnos CSMA. Memoria	266
Nº 86	Evolución – Alumnos IUNA. Memoria	266
Nº 87	Evolución – Alumnos CSMA. Estudio deficiente.....	268
Nº 88	Evolución – Alumnos IUNA. Estudio deficiente	268
Nº 89	Evolución – Alumnos CSMA. Falta de estudio	269
Nº 90	Evolución – Alumnos CSMA. Cantidad de estudio	270
Nº 91	Evolución – Alumnos IUNA. Cantidad de estudio	270
Nº 92	Evolución - Alumnos CSMA. Inseguridad personal.....	282
Nº 93	Evolución – Alumnos IUNA. Inseguridad personal.....	282
Nº 94	Evolución – Alumnos CSMA. Sustancias.....	284
Nº 95	Evolución – Alumnos CSMA. Necesidad de aceptación	286
Nº 96	Evolución – Alumnos IUNA. Necesidad de aceptación	286
Nº 97	Evolución – Alumnos CSMA. Concentración	289
Nº 98	Evolución – Alumnos IUNA. Concentración.....	289
Nº 99	Evolución – Alumnos CSMA. Pensamientos negativos	292
Nº 100	Evolución – Alumnos IUNA. Pensamientos negativos.....	292
Nº 101	Evolución – Alumnos CSMA. No definen	293

Nº 102	Evolución – Alumnos IUNA. No definen	293
Nº 103	Evolución – Alumnos CSMA. Definición académica.....	294
Nº 104	Evolución – Alumnos IUNA. Definición académica	294
Nº 105	Evolución – Alumnos CSMA. No sufren nervios.....	295
Nº 106	Evolución – Alumnos IUNA. No sufren nervios	295
Nº 107	Evolución – Alumnos CSMA. Nervios positivos.....	297
Nº 108	Evolución – Alumnos IUNA. Nervios positivos.....	297
Nº 109	Origen de los nervios – Alumnos CSMA y IUNA. (Todos los cursos).....	299
Nº 110	Evolución – Alumnos CSMA. La química.....	300
Nº 111	Evolución – Alumnos IUNA. La química.....	300
Nº 112	Evolución – Alumnos CSMA. No sabe.....	302
Nº 113	Evolución – Alumnos IUNA. No sabe	302
Nº 114	Evolución – Alumnos CSMA. Factores psicológicos	304
Nº 115	Evolución – Alumnos IUNA. Factores psicológicos	304
Nº 116	Evolución del nerviosismo – Alumnos CSMA	335
Nº 117	Evolución del nerviosismo – Alumnos IUNA.....	335
Nº 118	El Miedo de los alumnos en ambas instituciones.....	339
Nº 119	Evolución – Alumnos CSMA. Miedo	340
Nº 120	Evolución – Alumnos IUNA. Miedo.....	340
Nº 121	Evolución – Alumnos CSMA. Disfrute.....	340
Nº 122	Evolución – Alumnos IUNA. Disfrute	340
Nº 123	Distribución de las opiniones de todos los alumnos	349
Nº 124	Factores detonantes del miedo – Alumnos CSMA. (Todos los cursos)	351
Nº 125	Factores detonantes del miedo – Alumnos IUNA. (Todos los cursos).....	352
Nº 126	Evolución – Alumnos CSMA. Temen a todo	353
Nº 127	Evolución – Alumnos IUNA. Temen a todo	353
Nº 128	Evolución – Alumnos CSMA. No temen a nada.....	353
Nº 129	Evolución – Alumnos IUNA. No temen a nada	353
Nº 130	Distribución de la comunicación interpersonal en ambas instituciones.....	358
Nº 131	Distribución de la comunicación interpersonal – Alumnos del CSMA	359
Nº 132	Distribución de la comunicación interpersonal – Alumnos del IUNA.....	359
Nº 133	Nerviosismo – Temas emergentes en ambas instituciones.....	369
Nº 134	Evolución – Alumnos CSMA. Nerviosismo positivo	371
Nº 135	Evolución – Alumnos IUNA. Nerviosismo positivo.....	371
Nº 136	Evolución – Alumnos CSMA. Nerviosismo negativo	372
Nº 137	Evolución – Alumnos IUNA. Nerviosismo negativo.....	372
Nº 138	Concepciones de la Escena – Ambas instituciones	381
Nº 139	Alumnos CSMA. Preferencia en tipos de presentación	382
Nº 140	Alumnos IUNA. Preferencia en tipos de presentación	382
Nº 141	Evolución – Alumnos CSMA. Solistas	385
Nº 142	Evolución – Alumnos IUNA. Solistas.....	385
Nº 143	Evolución – Alumnos CSMA. Música de Cámara.....	386

Nº 144	Evolución – Alumnos IUNA. Música de Cámara	386
Nº 145	Evolución – Alumnos CSMA. Ambas formaciones	390
Nº 146	Evolución – Alumnos IUNA. Ambas formaciones	390
Nº 147	Evolución – Alumnos CSMA. Preferencias de evaluaciones	398
Nº 148	Evolución – Alumnos IUNA. Preferencias de evaluaciones	398
Nº 149	Evolución – Alumnos CSMA. Conciertos	399
Nº 150	Evolución – Alumnos IUNA. Conciertos	399
Nº 151	Evolución – Alumnos IUNA. Exámenes	400
Nº 152	Evolución – Alumnos CSMA. Concursos	401
Nº 153	Evolución – Alumnos IUNA. Concursos	401
Nº 154	Evolución – Alumnos CSMA. Gusta todo	404
Nº 155	Evolución – Alumnos IUNA. Gusta todo	404
Nº 156	Evolución – Alumnos CSMA. No le gusta nada	405
Nº 157	Evolución – Alumnos IUNA. No le gusta nada	405
Nº 158	Participación docente en ambas instituciones	411
Nº 159	Alumnos que han participado en concursos	413
Nº 160	Alumnos que nunca han participado en concursos	414
Nº 161	Relación Profesor-Alumno en ambas instituciones	417
Nº 162	Alumnos CSMA. Relaciones Profesor-Alumno	418
Nº 163	Alumnos IUNA. Relaciones Profesor-Alumno	418
Nº 164	Alumnos ambas instituciones – Todos los cursos	429
Nº 165	Alumnos CSMA. Preferencias de relaciones	430
Nº 166	Evolución – Alumnos del CSMA. Relación cercana	431
Nº 167	Evolución – Alumnos del CSMA. Relación por separado	432
Nº 168	Evolución – Alumnos del CSMA. Relación pianística	433
Nº 169	Evolución – Alumnos del CSMA. No le interesa una relación	434
Nº 170	Alumnos IUNA. Preferencias de relaciones	436
Nº 171	Evolución – Alumnos IUNA. Relación cercana	436
Nº 172	Evolución – Alumnos IUNA. Relación por separado	438
Nº 173	Evolución – Alumnos IUNA. Relación pianística	438
Nº 174	Evolución – Alumnos IUNA. No le interesa una relación	439
Nº 175	Evolución – Alumnos IUNA. No sabe	440
Nº 176	Alumnos CSMA. ¿Los alumnos piden ayuda?	444
Nº 177	Alumnos IUNA. ¿Los alumnos piden ayuda?	444

Índice de Mapas Conceptuales

MAPA CONCEPTUAL, imagen formada por autoformas de configuración libre. Se utiliza para organizar y representar conceptos de manera gráfica.

Nº 1	Contexto socio-histórico	48
Nº 2	Ciclo compositor-intérprete-público	49
Nº 3	Errores cognitivos (Bados, 2005).....	66
Nº 4	Aspectos que definen la calidad de una técnica. Elaboración propia.....	73
Nº 5	Comprensión del Estudio Técnico. Elaboración propia.....	75
Nº 6	Ejercicios para la flexibilidad emocional– Berman (2010: 186).....	87
Nº 7	Objetivos del tratamiento de la Fobia Social. Elaboración propia.....	96
Nº 8	Método para combatir las distorsiones de los pensamientos negativos. MacKay & Fanning, 1991: 67. Elaboración propia	98
Nº 9	Musicoterapia – Fundamentos teóricos. Bruscia (1997). Elaboración propia	104
Nº 10	Musicoterapia – Diego Schapira (2002). Elaboración propia.....	105
Nº 11	Capítulo II – Marco Conceptual del Miedo Escénico. Elaboración propia	114
Nº 12	El profesor en el paradigma constructivista (Elaboración propia).....	167
Nº 13	Funciones del profesor en el paradigma constructivista. (Elaboración propia)	168
Nº 14	Entrevistas – Puntos Específicos.....	175
Nº 15	Especificación del Nerviosismo – Temas emergentes.....	208
Nº 16	Distorsiones de la Autoestima – McKay & Fanning (1991)	277
Nº 17	Origen de los nervios.....	299
Nº 18	Origen de los nervios – No tiene conocimiento	301
Nº 19	Factores que dan origen a los nervios – Alumnos CSMA.....	307
Nº 20	Factores que dan origen a los nervios – Alumnos IUNA.....	309
Nº 21	Temas emergentes de las respuestas de los Alumnos del CSMA.....	313
Nº 22	Temas emergentes de las respuestas de los Alumnos del IUNA.....	315
Nº 23	Evolución de los alumnos en ambas instituciones	334
Nº 24	Miedo y Disfrute	339
Nº 25	Factores de cambio.....	342
Nº 26	Transformación de la Inseguridad emocional a la Confianza	379
Nº 27	Temas emergentes del cuestionario a Profesores (ambas instituciones)	448
Nº 28	Factores que provocaron el descenso del rendimiento en los exámenes de acceso ...	489
Nº 29	Factores situacionales que provocaron el descenso del rendimiento en los exámenes de acceso	490
Nº 30	Motivos de la carencia emocional en la interpretación de los alumnos	498
Nº 31	Resumen del Capítulo de Análisis de Datos.....	506
Nº 32	Esquema de la Triangulación de Datos	507
Nº 33	Agentes intervinientes en la Triangulación de Datos	507
Nº 34	Relaciones	526
Nº 35	Temas de la Triangulación de datos	528

Índice de Tablas

TABLA, es la imagen formada por un número de columnas y filas. Es una herramienta que sirve para organizar una base de datos.

Nº 1	Relación entre las Investigaciones Precedentes. (Elaboración propia)	132
Nº 2	Especialidad Piano – BOA Nº 87 del 24 de julio de 2002. (Elaboración propia)	146
Nº 3	Asignaturas eliminadas y añadidas en la Orden del BOA 26/05/2003. (Elaboración propia).....	148
Nº 4	CSMA – Ordenación de asignaturas – BOA Nº 49 del 12 de marzo de 2012. (Elaboración propia).....	150
Nº 5	IUNA – Ordenación de las asignaturas en la Licenciatura. (Elaboración propia)	156
Nº 6	Comparativa de asignaturas en ambas instituciones. (Elaboración propia).....	157
Nº 7	Cronograma de la Investigación.....	182

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Hace ya varios años que he sentido preocupación al observar los nervios sufridos por los alumnos debido a sus inseguridades en el momento de los conciertos, exámenes o concursos; y por ello he notado que la calidad de la ejecución y la experiencia de la situación frente a la escena se ven perjudicadas.

Mi labor como pianista y docente, tanto en España como en Argentina, me ha motivado a la realización de esta tesis.

Este trabajo no pretende ser un estudio psicológico ni una herramienta terapéutica, sino simplemente un aporte pedagógico tanto para el alumno en su futuro como músico profesional como para la labor didáctica de los profesores de piano de grado superior.

El nerviosismo es un tema clave y muy recurrente en las conversaciones entre compañeros antes de salir al escenario e incluso, al que recurren los ejecutantes para justificar el resultado de sus interpretaciones.

Frente a este hecho, es muy escasa o casi nula la atención que se dedica pedagógicamente a la experiencia escénica en el aprendizaje instrumental.

Además, es curioso constatar cómo los centros de enseñanzas musicales preparan a los alumnos para ser instrumentistas, pero no les brindan el 100% de las herramientas que necesitan para serlo. Se otorga una preparación basada en la técnica del instrumento, la estética, la comprensión analítica, armónica y morfológica de las obras, historia de las distintas épocas y compositores, entre otras, todo ello a través de asignaturas obligatorias. Pero estas materias raramente son interrelacionadas y aplicadas a la hora de hacer una interpretación instrumental.

Todo eso llevaría a una preparación musical bastante completa si no nos detenemos a observar la falta de una preparación mental. Esta carencia se hace presente en el momento de salir a escena o en la presentación ante un tribunal al observar errores, bloqueos, dificultad de concentración y la posterior autocrítica.

De ahí el título elegido para este trabajo, que pretende concienciar sobre el tema de que la preparación mental debe constituir un importante complemento a la preparación musical pianístico-instrumental, como lo hacen las demás asignaturas obligatorias pertenecientes al currículo.

La preparación de los alumnos en los centros no está orientada a una labor pedagógica, a pesar de que la mayoría de ellos se dedicarán a dar clases en el futuro, al margen de que lleguen o no a tener una actividad pianística-concertística.

Si reflexionamos sobre este aspecto, se supone que los profesores que ejercen la docencia están totalmente formados para dicho ejercicio. Y por lo tanto la formación dada a los alumnos también debería ser completa. Esa totalidad estaría formada por un pleno conocimiento

de la parte instrumental, cultural y mental. Pero la realidad es que hay algunos comportamientos psicológicos de los profesores en las clases que a veces dejan mucho que desear: por ejemplo, cuando un profesor de grado superior enseña a través de exhibiciones para demostrar al alumno lo buen profesor que es, sin explicaciones o sin dejar que el alumno piense o sienta por sí mismo. En la mayoría de los casos el profesor no llega a darse cuenta de lo perjudicial que puede ser esa metodología pedagógica para algunos alumnos.

Por otro lado, el tiempo dedicado a la preparación de un repertorio es un factor determinante para que el resultado final se corresponda con los logros obtenidos. Dichos logros se traducen en satisfacción personal o por el contrario insatisfacción. También puede suceder que los resultados no tengan nada que ver con el esfuerzo ni el tiempo de estudio. Esta última situación provoca una frustración y desmotivación, además de alimentar el temor ante la próxima representación pública.

Esta tesis pretende incidir en la importancia de la correcta preparación del estudio considerado como el factor más importante para regular las variaciones de ansiedad entre los estudiantes de piano de grado superior.

Desde el punto de vista del trabajo semanal en el aula, es necesario comprender que este no es un tema en el que aplicando una fórmula o una técnica vamos a conseguir resultados inmediatos. También es importante que el alumno comprenda que la preparación psicológica, requerida para cualquier experiencia de comunicación no se consigue de forma inmediata. Es fundamental el desarrollo de actividades mentales propuestas por el profesor en el aula, para que ayuden al alumno a tomar conciencia de la gran importancia que tiene dedicar una parte del trabajo instrumental cotidiano a lo escénico.

Desde su perspectiva psicológica, la naturaleza humana se expresa en cada persona de forma diferente, por lo que el intento de la aplicación de medidas generales en alumnos diversos, puede ser muy discutible en cuanto a la eficacia de los resultados.

Los cambios de conductas en los seres humanos son lentos y se conquistan con la repetición constante y consciente de la actitud deseada. Hay alumnos que necesitan una alta dosis de autoestima, otros superar antiguas experiencias negativas, a algunos solo les basta una orientación básica para dominar un escenario o un tribunal, otros necesitan estudiar mucho más de lo que generalmente estudian para sentirse seguros con el dominio de las obras además de la preparación psicológica y emocional.

Un factor interesante es la experiencia escénica que posea el profesor y el dominio sobre la misma. En este sentido se debe señalar que un alto porcentaje de los profesores de grado superior de Conservatorios e Institutos Universitarios en especialidades instrumentales, la tienen.

Hoy en día, los investigadores consideran que la psicología social construccionista es una buena opción para abordar el fenómeno del miedo escénico; pero en mi opinión debería aplicarse en la propia actividad de tocar, considerando sus implicaciones en la relación que se establece entre el alumno-instrumentista, el profesor de piano y el público o tribunal.

Distintos términos han sido usados de forma intercambiable para designar cierta clase de ansiedad relacionada con la interpretación.

Existe una forma de subjetivar esa experiencia especial, y es el llamado «miedo», «ansiedad» o «nerviosismo» que vivencia el alumno.

Aunque normalmente se habla de «miedo escénico» (ANDRÉ & LÉGERON, 1997), en los ámbitos clínicos y experimental, se denomina más frecuentemente con otro nombre: este es llamado en inglés «*performance anxiety*» (PETROVICH, 2003), (WESNER, NOYES & DAVIS, 1990), (RODEBAUGH & CHAMBLESS, 2004), (KOKOTSAKI & DAVISON, 2003), (CLAHR & AGRAS, 1991), «*ansiedad de actuación*» (KASPERSEN & GUNNAR, 2002) y «*ansiedad escénica*» (DALIA, 2004), (MARINOVIC, 2006). Otros autores hablan de «*emociones displacenteras*» (CONTI, 2005), (WEINTREAU, 2004).

Por otro lado, en español, el término «*miedo escénico*» es más habitual que el de «*ansiedad escénica*» ya que esta última terminología se evidencia dentro de un contexto más tecnológico.

También existen otros giros idiomáticos mucho más frecuentes que no provienen del ámbito de la investigación, sino que se encuentran dentro del uso cotidiano como son: «*nervios*» y «*nerviosismo*».

En este trabajo se utilizará el término «*miedo escénico*» para designar la ansiedad subjetiva que tiene lugar en los alumnos de piano de grado superior de música antes, durante y después de la actuación ante el público o un tribunal.

Esta tesis pretende abordar de forma comprensiva el problema del miedo ante la actuación en público del alumno de piano de grado superior, como una dificultad que se introduce en la más especial experiencia musical, y la intervención pedagógica del profesor de instrumento.

Debido a la necesidad de discutir las bases sobre las cuales el alumno-músico-pianista se ve afectado en su quehacer artístico, este trabajo se planteará de la siguiente manera:

- Se presentará una revisión de ciertos elementos del quehacer pianístico de la tradición académica que han sentado las bases para el ejercicio actual del intérprete.
- Se harán observaciones regulares de las clases de piano de grado superior, clases de miedo escénico, técnica Alexander, conciertos, audiciones, exámenes y concursos en determinados plazos de tiempo.
- Se ejercerá un seguimiento de dichas clases y actividades.
- Se confeccionarán entrevistas y encuestas a profesores, alumnos y psicoterapeutas sobre la existencia de ansiedad durante la actuación pública de los alumnos de grado superior analizando las diferencias respecto al género y al nivel de estudios.
- Se elaborarán cuestionarios que contengan preguntas sobre fundamentos musicales, la percepción del miedo durante la interpretación, un listado de síntomas y variables relacionadas con la ansiedad durante la actuación pianística en público. Además se incluirán, en los cuestionarios, preguntas acerca de si los alumnos consideran que necesitan ayuda por parte de sus profesores de piano en relación con la problemática del miedo ante un examen, concierto o concurso.

- Se tomarán en consideración los rasgos de ansiedad, destreza en la tarea y el grado de estrés en una situación determinada.
- Se ofrecerán testimonios de los alumnos acerca del miedo, de cómo construyen las diversas situaciones de ejecución, su relación con sus profesores y cómo incide todo esto en la construcción de su propia identidad.
- Se pretende observar otros factores implicados en la personalidad ansiedad-rasgo, ansiedad-estado, la autoestima y factores sociales como el perfeccionismo. La teoría del estado-rasgo de ansiedad, hace énfasis en dos clases de ansiedad: la primera proviene de la situación (transitoria) y la segunda predominante como característica de la personalidad del sujeto (estable). (KOKOTSAKI & DAVIDSON, 2003: 45-49).
- Se analizará de qué manera está conformado el estudio cotidiano con referencia a la relación que el alumno de piano establece con la obra que está estudiando. En este estudio cotidiano el alumno-pianista llevará a cabo ejercicios y métodos destinados a desarrollar la parte técnica.
- Otro factor lo constituye el análisis de la partitura: qué necesita saber el alumno para comprender la obra en profundidad, las circunstancias de la misma, es decir, todos los datos que se relacionen con ella y su contexto.
- La interpretación estará llena de pensamientos y el intérprete irá tomando decisiones durante la ejecución que estarán basadas en la comprensión de lo que realmente está sucediendo desde el punto de vista musical y técnico.
- Otro aspecto es el emocional, el cual es más subjetivo. De acuerdo con el planteamiento socio-construccionista, las emociones pueden enfocarse como rasgos constitutivos de las relaciones y no de los individuos. Existen en la interacción, cobran vida en ciertos escenarios. Esto implica que se hace necesario estudiarlas desde perspectivas más amplias que proporcionen significados culturales (GERGEN, 1996: 194). Este aspecto está enraizado y se encuentra en la interpretación de la misma partitura.
- Se analizarán las actuaciones pianísticas en solitario, ya que parecen producir una mayor ansiedad que las actuaciones en conjunto.
- La preparación será un factor muy importante, especialmente en el caso de la interpretación de memoria.
- Se propondrá a los alumnos reflexionar sobre si suelen destinar parte de su potencial a cada uno de los tres aspectos durante sus estudios diarios (técnico, analítico y emocional) y si consideran que los tres factores son cualitativamente iguales, es decir, si tienen la misma importancia para ellos.
- Los resultados obtenidos podrán ofrecer consecuencias pedagógicas para los profesores en los niveles más avanzados de la educación pianístico-musical.
- La detección de las características que diferencian a los estudiantes más vulnerables al miedo, de los que no lo sean, será importante para los profesores de todos los niveles de enseñanza musical-pianística, aunque esta investigación se refiere a los alumnos de grado superior de música que aspiran a convertirse en pianistas profesionales.

Los alumnos que posean un talento más desarrollado probablemente se irán a otros países para continuar sus estudios, intervenir en concursos y realizar sus carreras profesionales. Para

poder seguir adelante con todo ello necesitarán resolver la problemática del miedo ante el público, ayudados por sus profesores.

Por ello uno de los objetivos de la educación es ayudarlos a dominar sus habilidades técnicas, a conocer y tomar conciencia del mundo o el medio en el que van a desarrollarse como intérpretes.

Existe un acercamiento puntual al planteamiento del problema que contempla el contexto de origen de esa inquietud académica, su pertinencia para el ámbito de la enseñanza pianístico-musical, las preguntas que fundamentan la estructura general del trabajo y el abordaje de los datos.

En primer lugar se hará una valoración de la frecuencia y los problemas relacionados con el miedo ante la actuación en público así como la necesidad de ayuda pedagógica que precisen los estudiantes de piano de grado superior.

En segundo lugar, se investigarán las características del miedo ante la interpretación pianística en público y la necesidad de ayuda en relación con los diferentes géneros y el nivel de estudios.

En tercer lugar, se examinarán los síntomas asociados con el miedo y con ello se observará si estas diferencias están relacionadas con la naturaleza de la afectividad negativa y la naturaleza de la afectividad positiva.

En psicología existen herramientas que abordan este problema derivadas de las diferentes corrientes, como la terapia cognitivo-conductual de ANDRÉ & LÉGERON (1997), RODEBAUGH & CHAMBLESS (2004) y DALIA (2004), que lo asumen como una dificultad individual de un sujeto que está percibiendo su realidad de forma equivocada.

Sin embargo, se observa que este problema es generado y compartido socialmente. Por lo tanto la psicología social construccionista podría constituir una alternativa para abordar esta problemática como sostienen EDWARDS (1999), GERGEN (1996) e IBÁÑEZ (2001).

Al considerar que las concepciones del miedo a interpretar en público trascienden al alumnado de piano como seres individuales, ya que están heredando parte de una tradición cultural, se hace pertinente desarrollar una investigación con alumnos de piano de grado superior pertenecientes a conservatorios e institutos universitarios, que puedan hablar sobre su actividad musical y ofrecer sus propios conceptos.

De esta manera se ampliarán las dimensiones de la problemática, entendiendo que muchos aspectos del desarrollo de la música académica aportan nociones fundamentales acerca de lo que ha significado antiguamente ser músico-intérprete y de lo que significa hoy en día.

En función de todo lo anterior, se presenta la primera parte de esta tesis, donde se analiza el Marco Teórico y se plantean cuatro grandes capítulos. En el primero se desarrollará el contexto socio-histórico, el nacimiento de la música académica desde la antigüedad hasta los

primeros conservatorios como la primera institución educativa musical de la época renacentista, y cómo nació y se desarrolló la figura del intérprete a lo largo de la historia desde el músico-compositor-intérprete hasta la separación de los roles. También se plantearán las concepciones sobre el aprendizaje relacionado con la formación pianística y dicha formación dentro del contexto de las instituciones que son objeto de esta investigación: el Conservatorio Superior de Música de Aragón y el Instituto Universitario Nacional del Arte.

En el segundo capítulo de esta primera parte, se analizará el Marco Conceptual del Miedo Escénico desde una perspectiva psico-fisiológica y desde una perspectiva pedagógica. Se definirá el Miedo desde los diferentes aspectos: bioquímico y como construcción socio-cultural. Se indagará acerca de la naturaleza del miedo a partir de su contexto y sus relaciones.

Desde la psicología social se analizarán los distintos componentes, tanto psicológico como social y cognitivo.

Desde la perspectiva pedagógica, se hará un análisis del estudio cotidiano desde tres aspectos principales: técnico, analítico y emocional. Se analizará lo que significa la preparación, la memorización, la concentración, la planificación y la seguridad dentro del estudio.

En este mismo capítulo, se hará una mención a las distintas terapias y tratamientos utilizados por los especialistas en psicología como las terapias cognitivo-conductuales, terapia de grupo, terapia asociativa, hipnosis y musicoterapia; y otros tratamientos utilizados por los profesores como pueden ser las técnicas de relajación, ensayo en vivo y exposición imaginada.

En el tercer capítulo se planteará el Estado de la Cuestión respecto a la problemática del Miedo Escénico, los distintos trabajos de investigación en los que ha sido tratado el tema. Será necesario conocer qué investigaciones existen hasta el momento sobre el Miedo Escénico en músicos para que ayuden a cuadrar el trabajo. Se recopilará, se analizará y se extraerá la información más relevante sobre la problemática, la cual será fundamental para avanzar en el estudio del tema planteado en esta tesis.

En el cuarto capítulo se abordará una revisión acerca del Currículo y su concepto respondiendo a factores psicológicos, sociológicos y pedagógicos. Se detallará el currículo de especialidades de cada una de las instituciones que han intervenido en esta investigación.

La segunda parte de esta tesis planteará el diseño y el desarrollo del trabajo, presentado en tres capítulos.

El capítulo quinto expondrá el planteamiento de la problemática y los objetivos a alcanzar a través de las preguntas de investigación. En el mismo capítulo se señalará el posicionamiento epistemológico elegido por parte de la investigadora y la metodología escogida.

En el capítulo sexto se realizará un análisis de datos comenzando por las instituciones y siguiendo por los participantes. Cabe mencionar que si bien la metodología elegida por la investigadora ha sido cualitativa, existen algunos elementos empleados por la investigación cuantitativa como son gráficos y cuestionarios que han sido utilizados para que el trabajo sea completado de

forma más rigurosa. Con respecto a los participantes, se hará un análisis cuantitativo teniendo en cuenta la diferencia de géneros, edades, lugares de nacimiento y residencias, tanto en el alumnado como en el profesorado. Se analizarán los datos recogidos a través de entrevistas, observaciones y cuestionarios efectuados a los participantes que han intervenido en esta investigación: un número de 333 alumnos pianistas y 15 profesores en total entre ambas instituciones de los dos países. En este mismo capítulo se analizarán las respuestas dadas por los alumnos-pianistas con respecto a las distintas versiones del miedo escénico, sus orígenes, sus emociones, las concepciones de la escena, el paradigma de la evaluación y la relación entre profesor-alumno. Desde el punto de vista del profesorado se analizarán los diferentes perfiles del docente.

En el capítulo séptimo se dará paso a una triangulación, coincidencias y divergencias de alumnos, profesores y observador, mediante unas entrevistas y cuestionarios efectuados a los profesores donde exponen sus labores como docentes y sus concepciones acerca de la labor pedagógica que hacen con sus alumnos respecto a la preparación de los conciertos, audiciones, exámenes y concursos.

Para finalizar este informe, en la tercera parte de esta tesis y en el capítulo octavo se expondrán los resultados y las conclusiones extraídas gracias al análisis de los datos efectuados en los capítulos anteriores y se propondrán posibles nuevas líneas de investigación.

En definitiva, la intención de esta tesis es la revisión consciente de la función pedagógica del profesor de piano de grado superior frente a los temores, inseguridades y nerviosismos que sufren los alumnos antes, durante y después de una actuación pública, lo cual en la mayoría de los casos provoca un rendimiento proporcionalmente inferior a la intervención en clase. Es importante la toma de conciencia sobre si la función pedagógica es realmente suficiente o si se debe hacer hincapié en determinados aspectos, identificando los mismos y proponiendo su utilización.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I – CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO

Para dar comienzo a este trabajo de investigación, resulta de gran interés estudiar el contexto que le ha rodeado a lo largo del tiempo y la historia.

Dado que la actuación pública es una manera de comunicación, revisaremos las transformaciones que han sufrido los músicos y las instituciones hasta llegar a lo que son hoy en día.

Es por esta razón que comenzaremos este capítulo a través de un viaje por la historia de la música, con el nacimiento de las enseñanzas musicales, las primeras instituciones que se ocuparon académicamente de la instrucción musical de los niños y el desarrollo de los músicos como compositores-intérpretes y la independencia de ambos roles.

El marco de interés en el cual se desarrolla este trabajo de investigación se encuentra en la actividad musical-pianística académica, especialmente en dos instituciones de diferentes países:

- Conservatorio Superior de Música de Aragón (Zaragoza, España).
- Instituto Universitario Nacional del Arte, Departamento de Música (Buenos Aires, Argentina).

La investigadora ha escogido estos centros por diferentes razones entre las cuales se pueden citar, el conocimiento del funcionamiento de los mismos debido a la familiaridad por haber cursado sus estudios en Argentina y por haber ejercido la docencia en ambas instituciones.

Las vivencias experimentadas de primera mano en ambos lugares han podido aportar datos realmente enriquecedores para el buen desarrollo de la investigación. En ambos casos, la investigadora ha disfrutado de total libertad para el trabajo de campo y recopilación de datos.

I.1. EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ANTIGÜEDAD

La historia de la educación en la antigüedad rememora los orígenes de una tradición pedagógica que se podría remontar a la cultura greco-romana en occidente o a la milenaria educación musical china en oriente entre otras. Pero es la cultura grecolatina la que determina un parentesco con nuestro sistema educativo.

La transmisión de los textos musicales se realizaba a través de la audición y la memorización, es decir por vía oral. Los escasos papiros encontrados eran destinados a una clase erudita.

En los siglos VII y VI a.C., en la isla de Lesbos hubo una intensa actividad musical. Los poemas de Alceo y Safo revelan estrechos contactos entre esta isla y el reino de Lidia respecto a la música. Aristoxeno atribuye a Safo la creación de la armonía mixolidia, utilizando en sus composiciones, formas musicales provenientes de Asia Menor. La actividad poética de Safo se desarrolló en el Thíasos, lugar consagrado a Afrodita y a las Musas donde se educaba a las doncellas para la vida matrimonial, cuyos elementos esenciales eran la música, la danza, el canto, que estaban

muy vinculados a los rituales de las ceremonias nupciales de iniciación. Estas escuelas también llamadas «La morada de las discípulas de las musas» estaban bajo la dirección de una maestra. Técnicamente era el equivalente a un conservatorio de música y declamación y pone en evidencia el papel educativo de la música que seguirá a lo largo de la tradición clásica.

Así se puede comprobar que en esa época en Esparta, no solo existía una educación preparada para la milicia. Plutarco fue testigo de que Esparta era la verdadera capital de la música en Grecia en los siglos VII y VI a.C. Allí florecieron las dos primeras escuelas, la de Terpandro dedicada a los solos vocales e instrumentales y la otra «Catástasis» dedicada a los coros. (MARROU, 2004).

En los siglos VI y V a.C. Atenas se convirtió en el centro principal de poetas y músicos que crearon un estilo clásico cuya máxima expresión aparece en el Ditirambo y en el drama. El Ditirambo se originó en el culto a Dioniso, y en los festivales de su nacimiento se bailaba y se cantaba al son de los *aulos*, un coro de cincuenta hombres. Los creadores de estas piezas músico-dramáticas, eran poetas-músicos que habían aprendido en las escuelas elementales.

A finales del siglo V a.C. había señales de inquietud entre los poetas-músicos que habían implantado el gusto por las formas más sofisticadas, populares y teatrales. Procuraban proporcionar placer inmediato, más que producir composiciones equilibradas. Por ejemplo: Timoteo de Mileto (del 446 al 357 a.C.) introdujo el cromatismo y los sonidos enarmónicos; además fue partidario de la música netamente instrumental. Filoxeno (del 430 al 380 a.C.) siguió por el mismo camino. Las innovaciones de ambos, que en un principio fueron desdeñadas, crearon una nueva moda, cuyo receso se inició por falta de seguidores. (GUARDIA, 1939)

Para compensar el fracaso se puso mayor énfasis en la calidad de la representación, y desde el siglo IV a.C. el músico comenzó a considerarse a sí mismo como un ejecutante más que un compositor hasta encontrar su verdadero oficio en la adaptación y la parodia de temas conocidos. El resultado inevitable de tal cambio fue el nacimiento del virtuosismo y el culto al aplauso.

Como menciona Platón, en el pasado, los diferentes géneros musicales eran muy distintos y cada uno tenía su característica específica ya sea si se trataba de una plegaria a los dioses o un lamento fúnebre. Pero existieron módulos tradicionales de composición hasta finales del siglo IV a.C. que repetían esquemas estructurales y melódicos, que eran los elementos característicos de los distintos géneros del canto.

Platón (del 429 al 347 a.C.) fue un gran crítico de su época. En las escuelas griegas se impartían dos asignaturas con las que se pretendía dar educación: la gimnasia o cultura física y la música o cultura mental. La música abarcaba el canto, la poesía, la danza, la ejecución instrumental y la oratoria.

El cambio en el gusto de la música hacia el 400 a.C. se produjo antes que los griegos hallasen los medios necesarios para escribirla y cuando al fin llegó la notación musical, desde el siglo IV a.C. se consideró que los estilos populares apenas eran dignos de conservarse. Además la costumbre de improvisar sobre las melodías tradicionales, era antagónica a la conservación de la música en cualquier forma estática o plasmada. (ROBERTSON & STEVENS, 1972).

La música en general, se había convertido en un simple entretenimiento, por lo que el músico descendió su nivel social. La enseñanza musical había alcanzado un descenso muy acusado en las escuelas y los griegos y los romanos de las clases elevadas, consideraban degradante el intervenir en la ejecución de la música.

El profesor no fundaba una escuela en el sentido institucional de la palabra, sino que agrupaba a su alrededor a los jóvenes que le eran confiados y asumía su educación. Esta formación demandaba entre tres y cuatro años y se le abonaba por adelantado. Protágoras fue el primer maestro en ofrecer una enseñanza remunerada. Luego le seguirán otros como Isócrates. (ROBERTSON & STEVENS, 1972).

En Italia, durante el mismo período, se estableció una escuela poética y musical cuyo representante más ilustre fue Estesícoro de Himera (su nombre era Tisias) quien fue instructor de coros.

Evidentemente había una tradición pedagógica musical ya que existían compositores que iban cambiando las estructuras musicales a lo largo de los siglos pasando por los Ditirambos de Laso y las Harmonías de Pitágoras, quien dedicó mucha atención a los fenómenos acústicos y musicales. La definición de las relaciones numéricas que están en la base de los acordes era para los pitagóricos el punto de partida para descubrir las leyes que gobernaban los sentimientos del alma y los movimientos del universo. Llegaron a estos resultados experimentalmente por medio del monocordio atribuido a Pitágoras. El método, el planteamiento y los objetivos de la investigación acústica del filósofo y matemático, tuvieron una gran influencia en los períodos sucesivos de Damón, Platón y Aristóteles.

El último libro de *La Política* de Aristóteles está parcialmente dedicado a la educación musical ya que pone en evidencia las cualidades éticas de la Música y propone preparar a los jóvenes para suministrarles elementos para gozar de la belleza. (COMOTTI, 1977).

En los albores del cristianismo la música está al servicio de la liturgia. Clemente de Alejandría en el siglo II, incluye en su obra *El Pedagogo*, una doctrina de pedagogía musical; pero será Boecio (480-524) quien establezca el esquema de enseñanza musical medieval introduciéndola junto con la aritmética, geometría y astronomía. Su libro *De Institutione Musicae*, resume la teoría musical antigua, en él denuncia el peligro de la música sensual en la educación de los niños y reafirma su valor teórico y filosófico en la educación de los jóvenes.

Es decir que encontramos una serie de etapas a lo largo de la historia de la educación antigua, una evolución del siglo I al IV a.C. donde la educación clásica se desarrolla desde su comienzo hasta su madurez. Luego logra consumarse a través de los siglos hasta la época helenística y su tercera etapa se alcanza en la era romana. Su evolución continúa hasta el Oriente Bizantino que se ve interrumpido por las invasiones bárbaras. Pero un limitado sector monástico cristiano comenzaba el proceso que debía conducir a un nuevo tipo de educación que dominará durante el Medioevo occidental.

En la educación musical de la Edad Media, se encuentra Carlomagno (742-814) como promotor de la instrucción escolar, multiplicando las escuelas monásticas y catedralicias en el

año 778. Estas escuelas poseen sus antecedentes en la *Schola Cantorum* de Roma donde se enseñaba canto llano de forma oral ya que los neumas aún no estaban desarrollados y esto significaba que el aprendizaje era largo y difícil.

Durante la transición del período Románico al Gótico, paulatinamente las escuelas serán reemplazadas por las capillas musicales de las catedrales. La evolución de la música conllevará la incorporación de la polifonía, y así las capillas musicales se dedicarán a la polifonía incorporando instrumentos musicales.

A partir del siglo XII la cristiandad occidental se encargó de crear instituciones y métodos pedagógicos.

Existe una diferencia entre la instrucción elemental práctica dada en los monasterios y los estudios de las capillas catedralicias que serán el origen de las universidades de comienzo del siglo XIII. La característica común a todas las Universidades Medievales es el estudio de las artes liberales, en torno a las que gira el conocimiento donde la música constituye una asignatura regular. (GROUT, 1986).

La escuela antigua desaparecerá en la época de la Edad Media y volverá a reaparecer en el Renacimiento carolingio que reanudó aquella tradición interrumpida.

Pero fue en los siglos XV y XVI cuando queda fijado el concepto de educación moderna y cuando nacen los primeros conservatorios como instituciones educativas. (ROBERTSON & STEVENS, 1972).

1.1.1 Nacimiento de los Conservatorios de Música

Etimológicamente, la palabra Conservatorio tiene su origen en el latín «*conservatorius*» que significa mantener a salvo, intacto, guardar. En Grecia se origina la música occidental y es allí donde desempeña una labor pedagógica desde la época en que se escribieron los textos homéricos. Esto acontece entre los siglos VIII al VI a.C. aproximadamente.

Los Conservatorios de Música como institución, nacieron en Italia entre los siglos XV y XVI en la época Renacentista. Estos estaban estrechamente vinculados a los conventos y los monasterios.

La mayoría de estas instituciones eran destinadas a la caridad pública, cercanas a los asilos de los pobres, intercambiables en sus funciones con los hospicios infantiles del Véneto como los de *la Pietá, dei Medicanti, Giovanni et Paolo*, y genéricamente se conocieron con el nombre de «*Ospedale*».

Estos conservatorios u hospicios atendían a niños desamparados, muchos de ellos huérfanos o abandonados, con el fin de encaminarlos hacia una vida útil. Allí les enseñaban un oficio que les permitiera vivir dignamente, pero también los encauzaban, en la medida que mostraban disposición para ello, al estudio de algún instrumento musical y particularmente del canto, habilitándolos para participar en las funciones religiosas o para integrarse al servicio de reyes, príncipes o nobles.

La atención también se dirigió, en instituciones paralelas y quizá en menor escala y en años posteriores, a niñas, jovencitas, e incluso mujeres desamparadas, constituyendo uno de los primeros espacios de educación formal femenina.

Algunos de estos conservatorios, también hospicios y orfanatos, lograron tal calidad en la formación musical, ya sea con coros o con conjuntos instrumentales, que se transformaron en verdaderas escuelas especializadas, semilleros donde participaban músicos del calibre de Vivaldi y Monteverdi para los católicos; de Bach para los protestantes, y aportaron la escuela que daría por resultado el gran arte musical del barroco europeo.

El término conservatorio llegó a significar, finalmente, la función de asistencia social de «conservar» a las poblaciones más jóvenes y desvalidas de los peligros morales propios del abandono y por extensión, de las funciones asumidas por la institución, la conservación del legado de la música sacra a través de la enseñanza, de la labor de los copistas, del resguardo físico de los repertorios. (FLORIMO, 1969).

Si analizamos retrospectivamente la vida musical europea podremos explicarnos, por qué estas instituciones de beneficencia habían logrado acumular, conservar, para el siglo XVI, tal capital musical. La iglesia, una vez fortalecida como institución, durante los siglos de la Edad Media, fue la que estuvo en condiciones de custodiar los bienes culturales de los pueblos; por otra parte, el mundo de la cristiandad se apropió del espíritu religioso, cuya sensibilidad se nutría de la música sagrada, patrimonio de los monasterios y las catedrales, verdaderos centros de la vida económica y cultural de la época, que competían entre sí por su fastuosidad y poder. Los eclesiásticos, poco a poco permitieron que los laicos entraran en sus dominios y compartieran algunas de estas riquezas, como la musical. La fijación de un sistema de escritura musical alrededor del siglo XI, gracias a Guido D'Arezzo, facilitó la transmisión de estos legados entre algunos sectores de la población, ciertamente muy selectos.

Ya en los siglos XVI y XVII, tanto la Reforma religiosa de los protestantes como la Contrarreforma de los católicos, hicieron de la música un instrumento de «conversión»; fueron esos años de gran esplendor y producción musical; dieron lugar a verdaderas aportaciones tanto en el terreno de la creación musical propiamente dicha, como en el del canto coral y la ejecución de conjuntos instrumentales, sin obviar la construcción y conservación de instrumentos musicales. (FLORIMO, 1969).

Para entonces la capilla musical, integrada sobre todo a las catedrales, era toda una institución musical. El maestro de capilla era una verdadera autoridad; a la vez que dominaba la teoría y la práctica de la música sacra, componía, ejecutaba y asumía la tarea de instruir a niños y jóvenes en estos menesteres, con el propósito de que apoyaran los servicios eclesiásticos. Llegó a darse el caso de que las capillas tuvieron su propio conservatorio musical.

Efectuamos aquí una especial mención a los primeros conservatorios de música de Nápoles en la época del Renacimiento.

La singularidad de Nápoles se encuentra principalmente en la mezcla de la cultura aristocrática y popular que ha generado en estos tres últimos siglos una evolución imprevista e inimitable en la reelaboración de las formas y estilos musicales preexistentes.

La educación de los jóvenes aristócratas que trabajaban en Nápoles estuvo marcada por el estudio de la música y por la publicación de tratados y antologías musicales: cabe destacar a Carlo Gesualdo, príncipe de Venosa, a Fabrizio Dentice, virtuoso del laúd, así como al compositor de música polifónica, el Príncipe de Salerno Ferrante Sanseverino que en la primera mitad del siglo XVI dominó la vida cultural de Nápoles llegando a convertir su palacio (hoy iglesia del Gesù Nuevo) en un auditorio para conciertos y academias. La actividad de la Capilla Real en el paso de la dominación aragonesa a la española continuó de manera vivaz, de hecho aumentó su trabajo gracias a la llegada de músicos de España y del norte de Europa, entre ellos Giovanni Macque quien se convirtió en organista de la Capilla Virreinal desde 1594 y maestro de capilla desde 1599 hasta su muerte en 1614 y el maestro de una generación importante de músicos napolitanos entre los que destacó Giovanni María Trabaci.

Fue determinante la ya mencionada característica de la cultura musical napolitana de hacer convivir la música sacra y profana, culta y popular haciendo comunicar las formas de una y de otra práctica sin crear sectores distintos. Gran parte de dicho uso tenía que ver con el culto a San Jenaro, al que se adoraba en toda la ciudad, pero especialmente en la Capilla del Tesoro, y en numerosas ceremonias sagradas realizadas en muchas iglesias napolitanas, inspiradas por músicos formados en los cuatro conservatorios y en los muchos orfanatos, lo que favoreció la composición de melodías suntuosas para dos o cuatro coros. Las principales realidades musicales sagradas de Nápoles en los siglos XVI y XVIII, estuvieron representadas por la Capilla Real y la Capilla del Tesoro de San Jenaro, inaugurada en 1646, con unas instituciones de caridad destinadas a mejorar la vida desfavorecida de muchos pobres. De las primeras y la más conocida de las iniciativas, cabe recordar la Casa de la Santísima Anunciada, una institución dedicada al cuidado de niños abandonados y patrocinada por la aristocracia napolitana. Fue fundada en 1318 y se prolongó durante mucho tiempo, llegando hasta la mitad del siglo XX y ofreciendo su asistencia, en particular a las niñas abandonadas a las que se garantizaba una rica educación musical con la creación de una capilla musical estable.

Los cuatro conservatorios napolitanos de *Santa María di Loreto* (1537), *de la Pietá dei Turchini*¹ (1573), *de los Poveri di Gesù Cristo*² (1589) y el de *Sant'Onofrio a Porta Capuana*³ (1578), nacieron como lugar de caridad y para dar cobijo a los niños pobres o huérfanos, y eran gestionados por el clero de la ciudad.

Se convirtieron en lugares donde los chicos se iniciaban en la música a una edad temprana, donde además de dar los habituales estudios de humanidades y ciencias, se dedicaban a diario a los ejercicios vocales e instrumentales, profundizando en el contrapunto y en la teoría de la música.

El período de formación duraba por lo menos ocho años y con el tiempo estas instituciones se convirtieron en verdaderas escuelas de música que formaron y vieron trabajar a insignes maestros de los siglos XVII y XVIII, influyendo no solo en la música religiosa sino también en la

1 De la Piedad de color azul turquesa.

2 De los Pobres de Jesucristo.

3 De San Onofrio de la Puerta Capuana.

profana. Dos requisitos se hicieron imprescindibles: la necesidad de educar y ayudar a los jóvenes más pobres, recogidos en los cuatro conservatorios de la ciudad y el honor de asegurar que las celebraciones de la ciudad irían con un digno acompañamiento musical.

Tres de los cuatro conservatorios dependían de la Casa Real, mientras que el Conservatorio de los *Poveri di Gesù Cristo* (Pobres de Jesúcristo) fue el único que dependía de la curia arzobispal. Además gran parte del desarrollo litúrgico y musical de la ciudad tenía lugar en las iglesias, monasterios y congregaciones en las que, a pesar de no tener capilla musical, había una próspera actividad que daba vida a las diferentes ceremonias. La peste de 1656 contribuyó a una masacre del pueblo napolitano y, por lo tanto, también del clero y de los religiosos. Los trágicos acontecimientos se vieron exacerbados por la gran ignorancia de la clase plebeya, ya que carecía de una cultura religiosa media. A llenar este vacío, ayudó seguramente, instituciones como los diecisiete orfanatos para niñas y los cuatro conservatorios para los niños de la ciudad, donde se enseñaba la doctrina cristiana, especialmente con la música.

Entre otras cosas, el primer empeño profesional de los niños que estaban siendo educados, estuvo en los servicios musicales prestados a particulares, congregaciones religiosas y fiestas populares. En las festividades más solemnes eran llamados músicos, además de formaciones de profesionales que servían en los diversos institutos religiosos y en las innumerables iglesias y capillas, y los chicos de los conservatorios eran la principal fuente a la que acudir.

Más tarde en el siglo XVIII, con el auge de los grandes teatros públicos, como el San Carlo, el Teatro de los Florentinos, el Teatro Nuevo y muchos otros, fue la producción de obras de música seria o cómica las que absorbieron la creatividad de los conservatorios, que dieron luz a los cantantes y compositores de renombre en todo el mundo.

I.1.1.1 Conservatorio De *Santa María de Loreto*

El maestro Francesco, era el artesano que construyó una capilla cerca de la iglesia de Santa María de Loreto en 1535. Su propósito era ayudar y recoger limosnas para los pobres y huérfanos. En 1537, el protonotario apostólico de nacionalidad española Juan de Tapia, motivado por la iniciativa del maestro Francesco constituyó un orfanato que en 1560 fue transferido por el gobierno de Nápoles a un lugar más grande, siempre cercano a Santa María de Loreto. En la dirección de la institución había seis gobernadores del pueblo de Nápoles que eran elegidos cada año el último domingo de agosto (el día dedicado a la Virgen del Loreto) y uno de ellos asumía el cargo de presidente del Sacro Consejo. Se cree que un maestro de capilla que trabajó en 1633 transformó el orfanato en un verdadero conservatorio ya que es en ese mismo período cuando aparecen en los registros contables los nombres de los auténticos maestros profesionales que recibían un salario fijo: se trataba de un maestro de capilla, un maestro de corneta y un maestro de violines. (FLORIMO, 1969).

En la dirección del conservatorio siguieron otros maestros como Gaetano Veneziano, Nicola Acerbo, Pietro Bartilotti y Giuliano Perugino. Incluso el famoso Alessandro Scarlatti

prestó sus servicios durante un mes en 1689 como primer maestro. En el siglo XVIII se sumaron otros grandes maestros de la escuela musical napolitana: Francesco Mancini, Giovanni Fischietti, Gaetano Manna, Fedele Fenaroli y Pietro Antonio Gallo.

En 1806 el instituto se fusionó con el Conservatorio *della Pietà dei Turchini* y con el Conservatorio de *Sant'Onofrio a Porta Capuana* dando lugar al Real Colegio de Música que en 1826 se convertirá en el Conservatorio de *San Pietro a Majella*.

Han pasado por sus aulas grandes nombres de la música como Carlo María Michelangelo Nicola Broschi, célebre cantante castrato italiano del siglo XVIII, uno de los más grandes cantantes de ópera cuyo nombre artístico fue Farinelli. Pertenecía a una de las familias de la nobleza napolitana y allí estudió composición.

I.1.1.2 Conservatorio *Della Peità Dei Turchini*

En 1573 los vecinos de la Rúa Catalana, actual vía Medina, se reunieron en la pequeña iglesia de la *Incoronatella*, para formar una cofradía, que tras una devastadora hambruna en 1583, construyó un refugio que acogía niños abandonados o perdidos. En un principio los huérfanos fueron amparados en la misma iglesia de la *Incoronatella*, sin embargo, cuando aumentaron su número, fueron posteriormente trasladados a un edificio detrás de la iglesia que hoy lleva el nombre de la *Pietà dei Turchini*, en la vía Medina. Los niños iban vestidos con una sotana, la zamarra y un birrete de color azul turquesa.

Adquirió el nombre oficial de la Cofradía de Santa María *della Pietà* después de la veneración de la estatua del mismo nombre y turchini por el color turquesa de la ropa.

Es el único de los cuatro orfanatos napolitanos que desde el primer momento se presentó sólidamente organizado y mantuvo en el tiempo una rigurosa gestión económica y un régimen disciplinar, lo que le valió en poco tiempo, la protección del rey de España, Felipe III.

Este hecho favoreció los legados y adquisiciones por parte de la clase noble de la ciudad. Tuvo gran importancia, no solo en el aspecto de la enseñanza, sino también en la condición humana y el estado psicológico de los niños, tanto que acabó registrando un menor número de desertiones por parte de los más pequeños, mientras que se elevó el porcentaje de vocaciones sacerdotales.

Tenían dormitorios y servicios espaciosos, la comida era de buena calidad, tenían una enfermería, una farmacia y otras condiciones que la hicieron mucho más habitable.

Las lecciones eran diseñadas de acuerdo con un cuidado y equilibrado calendario semanal. La organización de la escuela era muy precisa, y se reflejaba en la descripción del reglamento y los estatutos del Real Conservatorio *della Pietà dei Turchini*, para ser observado por ministros, maestros, estudiantes y sirvientes de la institución, redactado especialmente para la buena dirección de la misma.

Con el desarrollo del melodrama se alcanzó la plena madurez del conservatorio, y el florecimiento de fervientes talentos como Francesco Provenzale, Nicola Fago, Leonardo Leo, que pone de relieve el período de máximo esplendor de la institución y que marca el comienzo de una nueva era centrada en el teatro y el consiguiente cambio de costumbres.

Entre los Maestros de Capilla destacan: Gennaro Ursino, Nicola Sala, Giacomo Tritto, Gerónimo Abos y Pasquale Cafaro.

Entre los estudiantes del instituto también hubo nombres destacados como Alessandro Scarlatti (padre de Doménico), Giovanni Paisiello y Giovanni Battista Pergolesi. (REINA, 2004).

I.1.1.3 El Conservatorio De Los *Poveri Di Gesù Cristo*⁴

En 1589, Marcello Fossataro, monje franciscano nacido en Nicoretta en 1565, fundó el Conservatorio de los Poveri di Gesù Cristo, con el fin de compensar la miseria vivida por los chicos que vagaban por las calles de Nápoles. La primera documentación oficial es de 1596 (Di Giacomo, 1924), que consiste en una súplica de Marcello Fossataro al canónigo de la catedral, don Hyeronimo Margarita, para intervenir en su favor en el Arzobispado de Nápoles, ante el Cardenal Alfonso Gesualdo, e incluso otra súplica al Santísimo Padre, el Papa Clemente VIII a fin de que le conceda el permiso para recoger a los niños desaparecidos. En ese momento, la ciudad vivía un período problemático debido a la inestabilidad política y la sucesión de plagas, hambrunas, guerras, levantamientos y erupciones del Vesubio. Era por lo tanto, costumbre de Fossataro mendigar por las calles de la ciudad al grito de: «Haced la caridad a los pobres de Jesucristo». Fue el Arzobispo de Nápoles, el cardenal Alfonso Gesualdo, quien en 1602 firmó la autorización para el reconocimiento del orfanato con la obligación de enseñar a los niños a leer, escribir y aprender la Doctrina Cristiana. De hecho, el Conservatorio de los Pobres de Jesucristo fue el único de los cuatro institutos masculinos que cayó en manos de la jurisdicción del arzobispo.

A la cabeza de la institución fueron encargados dos Gobernadores elegidos por el arzobispo. La dirección interna de la estructura fue confiada al Primer Oficial, también llamado «Custode»⁵ del que dependían los Maestros y los Oficiales inferiores, divididos conforme a las tareas en: Sacristán, Portero, Almacenero, Guardarropas, Cocinero y Enfermero.

La escuela se encontraba en la iglesia Santa María in Colonna, en la plazuela de los Girolamini. Inicialmente los niños del conservatorio se vestían con un paño gris franciscano, pero el Cardenal Caracciolo, quiso que se vistieran con la sotana roja y el gorro azul, que recordaba los colores de la ropa de Cristo, de quien los pequeños huérfanos llevaban el nombre. Estaba prohibida la entrada de menores de 7 años, ya que requerían la atención de las mujeres, así como tampoco se recibían niños con enfermedades contagiosas.

Los conflictos con los Padres del adyacente Oratorio de los Filipinos fueron frecuentes hasta el punto de que estos últimos llegaron a prohibir que en la iglesia de los Pobres de Jesucristo

⁴ Conservatorio de los Pobres de Jesucristo.

⁵ Custodio o guardián.

to sonasen las campanas y se oficiase durante las horas dedicadas por los Padres Filipinos a los ejercicios espirituales. Fue una lucha que cesaría cuando el conservatorio cerró sus puertas para convertirse en seminario. A pesar de su mal gobierno, su falta de honradez y sus métodos violentos en educación, el rector en 1730, reprimió por la fuerza a los que protestaban (instigados por los Padres Filipinos). La milicia del Arzobispo Curia corría armada, golpeaba al clero que era declarado culpable. El resultado de este comportamiento, fue el asesinato de un muchacho, Doménico Lanotte, evento que conmocionó durante mucho tiempo al populoso distrito de Nápoles. Después del terrible accidente, el conservatorio sobrevivirá 13 años más en condiciones muy precarias. Los niños mayores, se escapaban, otros fueron expulsados bajo acusaciones difamatorias. Solo los más débiles sobrevivieron en un ambiente de descontento. (DI GIACOMMO, 1924).

En 1744, debido a estos numerosos tumultos que causaron graves problemas disciplinarios entre los internos del conservatorio, muchos jóvenes fueron expulsados. La autoridad eclesiástica decide el cierre de la institución. Pero a pesar de esto, el arzobispo Spinelli, quien estaba a cargo del conservatorio, prefirió solucionarlo distribuyendo a los estudiantes que habían quedado, en los otros tres institutos musicales que en ese tiempo habían surgido en Nápoles.

Entre los artistas que han jugado un papel importante en el instituto se destaca a Gaetano Greco, que fue llamado a finales del siglo XVII para dirigir el conservatorio. A su muerte, en 1728, fue sustituido por Francesco Durante, y después por Francesco Feo, Alfonso Caggi, Geronimo Abos, Niccolò Jommelli, Giovan Battista Pergolesi, Giuseppe Porsile, Nicolò Porpora, Leonardo Vinci, Giuseppe Arena, Giuseppe Avossa, Giacomo Insanguine y Tommaso Traetta. (FLORIMO, 1969).

I.1.1.4 El Conservatorio *De Sant'Onofrio a Porta Capuana*

En 1578, el cardenal Alfonso Gesualdo de los Condes de Conca y de los Príncipes de Venosa, tío del famoso Carlo Gesualdo da Venosa, dio orden de crear la Cofradía de los Blancos, formada por los artesanos de los tejidos que trabajaban en Nápoles y compuesta por maestros genoveses, sicilianos, españoles, florentinos, catalanes, etc., vinculada a la iglesia de *Sant'Onofrio a Porta Capuana*, con fines humanitarios y religiosos. Así nació una institución de caridad para recibir a huérfanos y niños abandonados, que se iniciaban desde temprana edad en los futuros trabajos artesanos. El Instituto participó en la trágica revuelta de Masaniello (1647-1648), probablemente debido al parentesco que unía a los pequeños huérfanos con las familias que se unieron al desesperado gesto. El instituto fue golpeado por la terrible represión virreinal, experimentando años de gran dificultad. Existió el riesgo de cierre a causa de la peste de 1656, que diezmó a los pocos niños que sobrevivieron a la revuelta. Solo en 1658 los Padres Escolapios, con su férrea disciplina, reorganizaron el orfanato que recuperó plenamente su entusiasmo.

El uniforme de los niños era idéntico en la forma al de los huérfanos del Conservatorio di Santa María di Loreto, tenían la «sotana» blanca, sin embargo, la «zamarra» y el gorro eran marrones. Entre la segunda mitad del siglo XVII y principios del siglo XVIII, por medio de la fuerte labor de sus maestros como Cristoforo Caresana, Angelo Durante (tío de Francesco Durante),

Nicola Sabino, Nicola Fago y Gennaro Manna, la escuela se desarrolló de manera significativa y, gracias a la alta calidad de la enseñanza llevada a cabo en su interior, pronto el instituto compitió con los otros tres conservatorios.

Entre los más destacados músicos que legaron sus carreras al Sant'Onofrio recordamos también a Niccolò Jommelli, Giovanni Paisiello y Giacomo Piccinni.

En 1797, al *Sant'Onofrio* se unió el Conservatorio *di Santa María di Loreto*, y en 1806 todos los institutos de música napolitana se englobaron en el Real Colegio de Música, que después se convirtió en el Conservatorio de San Pietro a Majella. (FLORIMO, 1969).

I.1.1.5 Nuevos Conservatorios de Nápoles en el siglo XIX

En 1806, el rey José Bonaparte fusionó las instituciones de Santa María di Loreto y de Sant'Onofrio en el Conservatorio *della Pietà dei Turchini*, que asumió el nuevo título de Real Colegio de Música.

Todos ellos han nacido como instituciones de caridad para ayudar a los niños huérfanos y abandonados, y en cerca de sesenta años se transformaron en las escuelas de música real para satisfacer las necesidades de una sociedad que, abriéndose todos los días al melodrama, requiere cada vez más cantantes virtuosos, incluyendo los grandes castrati, instrumentistas y compositores, hasta transformar la música en un comercio más rentable y los orfanatos en los lugares donde se ha conservado la música.

Después de un siglo de gran esplendor y fama se hace cargo, poco a poco, un inexorable declive que ve sobrevivir, después de la Revolución del 99, solo a la *Pietà dei Turchini*.

Pero en 1808 el rey, debido a la insuficiencia de los locales, hizo mover la escuela de música al Monasterio de las Damas Monjas de San Sebastián, por lo que el Real Colegio de Música tomó el nombre de Conservatorio de San Sebastián. Finalmente, en 1826, por decreto de Francisco I, el Colegio se trasladó definitivamente al antiguo monasterio de San Pietro a Majella, donde todavía se conservan los archivos de los antiguos conservatorios, excepto, como ya hemos dicho, los relativos a los Pobres de Jesucristo, bajo la administración diocesana.

Así nació el Conservatorio de San Pietro a Majella sede, entre otras cosas, de una importante biblioteca que alberga autógrafos, manuscritos y grabados raros relacionados, en particular, con la música del siglo XVIII napolitano.

Incluso hoy en día, el Conservatorio es el pilar de la música napolitana donde los jóvenes pueden desarrollarse y se puede asistir a conciertos, conferencias y seminarios. Se puede visitar el museo que alberga los instrumentos y los retratos de algunos personajes famosos de la escuela de música además de la biblioteca.

Durante el Renacimiento, la Música fue objeto de estudios científicos en un intento de intelectualización del arte. El 14 de octubre de 1538 se reúnen los catedráticos de la Universidad

de Salamanca para redactar los estatutos de la Universidad donde establecen en el Título XVII, los deberes del profesor de música: «explicar la música especulativa media hora y hacer cantar a los estudiantes el tiempo restante, música práctica».

En el resto de Europa la música se afianza en las Universidades.

En la Universidad de Oxford, se combina la música especulativa y la práctica. Allí se produce un tratado *De Especulatione Musicae* de Walter Oddintong. En esta Universidad se expiden grados de música desde el siglo xv.

En la Universidad de París, en colaboración con la Catedral de Notre Dame, se impulsa la nueva polifonía de Vitry y Jean Muris, astrónomo y matemático además de músico.

En Italia, en la Universidad de Padua, Galileo Galilei plantea los errores de Boecio y Pitágoras.

En Alemania, Melachton trabaja junto a Lutero en la implantación del sistema educativo, reorganizando escuelas y universidades. Toda la población es enseñada a cantar y crean así la *Kantorei*, de cada pueblo que es el coro que canta en la iglesia. (Carpenter, 1972). El *Kapellmeister*, o maestro de Capilla, era quien impartía la educación musical, canto llano, órgano, contrapunto y composición a los integrantes del coro. Era el que se ocupaba de la vestimenta, la alimentación, buenos modales y les enseñaba a leer y escribir. Además preside los tribunales para los opositores que se examinan para las plazas de música. Existía una estrecha relación entre las Capillas Catedralicias y las Universidades, tanto que los músicos se vinculan a una u otra institución indistintamente.

I.1.2 La educación musical en España desde el siglo xviii

La enseñanza musical en España tuvo los mismos orígenes que en el resto de Europa, en las capillas, que eran las verdaderas instituciones docentes donde se instruía arte y humanidades.

La preparación musical se encontraba bajo la influencia de las instituciones religiosas que debido a la necesidad del culto debían mantener una escolanía, maestros de capilla y ministriles y se extendían por todo el país:

La Universidad de Salamanca, creada en 1214 por Alfonso IX, poseía unas 60 cátedras financiadas por concesión pontificia. Estas cátedras estaban agrupadas en 5 facultades y en enseñanzas complementarias, en las que se encontraba Música. (Fuente: Centro de Historia Universitaria Alfonso IX).

La Abadía de Monserrat, en Barcelona cuenta con una escolanía de las más antiguas de España.

El Santuario de Aránzazu en el País Vasco, donde los niños tenían una dedicación exclusiva al canto y al estudio de algún instrumento para su acompañamiento. (MARTÍN MORENO, 1985).

Los Monasterios como el del Escorial, cuya capilla musical se nutre de sus propios monjes; el de las Descalzas Reales de Madrid y el de Guadalupe en Extremadura que se dice que se nutría de dos colegios-seminarios del siglo XVI.

Las Colegiatas Reales de Roda de Isábena, Alquézar y Montearagón.

El Colegio *Corpus Christi* de Valencia. El *Real Colegio de cantores de la Capilla Real*, es un internado fundado en 1590, los niños toman parte en los actos musicales durante la liturgia celebrada en el antiguo Alcázar y el Palacio Real de Madrid. (CAPDEPÓN VERDÚ, 1999).

Durante el siglo XIX, debido a los avatares políticos y sociales, la música de monasterios y catedrales perderá incidencia en la vida musical del país debido al cierre de los mismos, por problemas económicos. La burguesía, como clase social, reclama una música profana en los teatros y la ópera. Por lo tanto la enseñanza musical se desprende de las entidades religiosas y nace en las clases privadas. Se crearán los *Ateneos* y los *Liceos*, dedicados a una enseñanza no profesional. Con la presencia en los salones burgueses y luego en las salas de conciertos, se instaura la música de cámara, sinfónica y la ópera a la que se le unirá la zarzuela.

Posteriormente se produce un decaimiento de la música en el ámbito universitario en el año 1842, tras la muerte del último catedrático de música de la Universidad de Salamanca don Manuel Dayagüe. Es entonces cuando el Conservatorio de Música de Madrid toma el relevo.

Así, el nacimiento de los conservatorios se debe a la desestimación de las instituciones religiosas y al aumento del interés por parte de la burguesía por acceder a la formación musical. (MAZUELA-ANGUITA, 2014).

I.1.2.1 Conservatorio Superior de Música de Aragón - CSMA⁶

La música necesita de tres componentes fundamentales para su comunicación, el compositor, el intérprete y el público. Pero para que estos tres elementos funcionen como un engranaje, debe existir una educación musical.

Como bien dice la Dra. Susana Sarfson Gleizer en su libro *Educación Musical en Aragón*:

«La Música, arte sublime, necesita del intérprete, co-creador de la obra musical, y del auditorio, público que debe estar iniciado en el lenguaje sensible, para que la comunicación se establezca en forma fecunda. El proceso formativo de uno y de los otros es complejo y requiere de un recorrido que implica aspectos relacionados con la percepción, la afectividad, la inteligencia e, incluso, la psicomotricidad, para llegar a la apreciación de las cualidades estéticas». (SARFSON, 2010: 11).

La necesidad de una educación musical fue motivada por la inquietud que había invadido a Zaragoza en la segunda mitad del siglo XIX, y la gran demanda de estudios musicales, dieron lugar al establecimiento por primera vez en la ciudad de un centro docente dedicado a la

⁶ Datos extraídos de la *Gran Enciclopedia Aragonesa*. Texto del año 2000, actualizado el 13 de febrero de 2009.

enseñanza de la música. De este modo, el 19 de julio de 1890 se crea la Escuela Municipal de Música de Zaragoza; la iniciativa la llevaron a cabo Ruperto Ruiz de Velazco Abad, auxiliar de la Facultad de Filosofía y Letras de nuestra Universidad, y Antonio Lozano González, maestro de capilla del templo metropolitano del Pilar, cooperando con ellos los maestros Teodoro Ballo, Luis Calahorrano, Santiago Carvajal, Blas Laborda, Faustino Bernareggi, Cosme Hernández, Antonio Picó, José Tremps, Juan Laclaustra y Martín Mallén. La inauguración pública tuvo lugar el día 3 de octubre del mismo año, instalándose el centro en la llamada Casa de la Infanta, sita en la calle San Jorge. Impartió enseñanzas hasta el 8 de julio de 1933.

Paralelamente a esta Escuela de Música, y en el año 1926, se crea otro centro musical, con el nombre de Conservatorio Aragonés –formado por los profesores Andrés Araiz, Manuel Pallás, Fernando Perales, Agustín Arqued, Mauricio Tabuenca y Salvador Azara– que, al igual que el anterior, impartió la enseñanza hasta la misma fecha.

Ambos centros, e independientemente el uno del otro, solicitaron la validez académica de las asignaturas que impartían, acogiéndose al Real Decreto del 16 de junio de 1905 (Gaceta de 17)⁷. La Junta Nacional de Música informó favorablemente la petición de ambos, condicionándola a que las dos escuelas de música se fusionasen, alegando que no podían existir dos centros idénticos, con carácter oficial, en la misma ciudad. Así llegan a un acuerdo las dos escuelas y nace en la fecha antes mencionada el Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza, que es el que permanece hasta nuestros días.

Las asignaturas que en un principio se impartían eran Solfeo y Teoría, Piano, Violín, Violoncello, Contrabajo, Música de Cámara, Armonía, Historia de la Música y Estética. Con la nueva reglamentación de los conservatorios, del 10 de septiembre de 1966⁸, y ante la creciente afición al estudio de la música en la región aragonesa, se fueron incrementando paulatinamente las asignaturas: Composición, Contrapunto, Fuga, Instrumentación, Historia de la Cultura y del Arte, Folclore Analítico, Elementos de Acústica, Repentización Instrumental, Transposición, Formas Musicales, Guitarra, Órgano, Flauta, Clarinete, Saxófono, Trompeta, Trombón, Percusión, Canto, Acompañamiento al Piano, Conjunto Coral, Conjunto Instrumental, Musicología y Pedagogía Especializada, Clavicémbalo, Prácticas de Profesorado referente al piano, violín, violoncello, órgano, y musicología. Estas asignaturas podían cursarse en sus grados: elemental, medio y superior.

El ámbito académico oficial del conservatorio, abarcaba al distrito universitario de Zaragoza, y a todas aquellas provincias españolas que no tengan conservatorios que impartan cursos superiores. El número de matrícula en las asignaturas y cursos durante el año académico 1933-34 fue de 545, mientras que en el curso 1978-79 había aumentado hasta los 7.653.

Para fomentar la enseñanza de la música en ambientes rurales y localidades de escasa población, el Conservatorio creó por todo Aragón, filiales comarcales estando en funcionamiento actualmente en Borja, Tarazona, Sabiñánigo, Ejea de los Caballeros, Binéfar y Fraga, Calatayud,

7 R. D. 16 de junio de 1905, (Gaceta de 17), determina los requisitos necesarios para que se reconozca la validez de los estudios cursados en los Conservatorios Municipales y Provinciales.

8 BOE N° 254, Decreto 2618/1966.

Tauste, Barbastro, Ariza, Jaca y Cariñena. Asimismo son centros adscritos al Conservatorio el Estudio J.R. Santa María de Zaragoza, el Instituto Musical Turolense, la Academia de Música de la Coral Oscense y el Conservatorio de Música de Cuenca.

Desde su fundación han pasado por sus cátedras, entre otros excelentes maestros, Pablo Luna, Ramón Salvador, Agustín Laclaustra, José Vázquez, Ramón Borobia, Luis Tula, Gregorio Garrido, Miguel Arnaudas, Ángel Jaria y Pilar Bayona.

Hasta 1985, este era el principal centro de enseñanza musical oficial aragonés, extendiendo su actividad por todo el antiguo distrito universitario zaragozano –incluyendo así al Conservatorio de Cuenca–, además de custodiar los expedientes de los entonces denominados centros reconocidos y autorizados –con validez académica pero sin plena autonomía–, como la Academia de Música de la Coral Oscense, el Estudio de Música J.R. Santa María de Z. y el Instituto Musical Turolense, centro este último que finalmente alcanzó su completa independencia al convertirse en el Conservatorio Profesional de Música de Teruel, condición que mantiene en la actualidad.

El extraordinario crecimiento de la demanda de los estudios musicales hizo que el Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza multiplicase su alumnado de manera desorbitada, y dada su condición de centro mixto (no era ni estatal ni municipal plenamente, pero sin embargo el MEC –Ministerio de Educación y Cultura– tenía allí destinados a dos funcionarios, administrativo y subalterna, mientras que el Ayuntamiento de Zaragoza les cedía su edificio de San Miguel n.º 32 y nombraba desde Alcaldía a su Director) ese Conservatorio sufría gravemente tal masificación sin encontrar salidas fáciles a su progresiva crisis de crecimiento y titularidad. Todo ello llevó al Ministerio de Educación y Ciencia a plantear en 1985 la única solución definitiva: la creación de un Conservatorio Profesional Estatal de Música, lo que así se hizo, no sin protestas de algunos sectores implicados (producidas por la reacción de los profesores del centro, la necesidad de reducir alumnado, etc.), iniciándose la andadura del nuevo centro estatal en el curso 1985-86, ocupando el mismo edificio que el anterior (y con algunos de sus antiguos profesores que ganaron sus respectivas plazas en las oposiciones celebradas en Madrid ese mismo verano), mientras el Ayuntamiento zaragozano creaba, para no reducir la oferta educativa musical, una Escuela Municipal de Música asentada en el complejo educativo y cultural del Cuartel de Palafox, centro donde siguieron trabajando numerosos docentes procedentes del antiguo conservatorio profesional, quienes a su vez tardaron bastante tiempo en ver reconocida judicialmente su singular vinculación laboral con el Ayuntamiento. Esta Escuela Municipal de Música ha sido recientemente desdoblada en un Conservatorio Elemental Municipal de Música –que ofrece estudios reglados– y una Escuela de Música y Danza, entre cuyos estudios no reglados se incluyen los de instrumentos de la música popular y tradicional antes ofrecidos en la Escuela Oficial de Jota.

Entre 1986 y 1989 se crearon nuevos conservatorios estatales en ciudades principales y cabeceras de comarca de la región aragonesa, tales como Huesca, Monzón y Sabiñánigo, en la provincia de Huesca, Alcañiz en la provincia de Teruel y Tarazona en la de Zaragoza. Estos centros, sin abandonar su denominación y clasificación como Conservatorios Elementales de música, sin embargo fueron ampliando su oferta educativa hasta poder impartir todos los cursos y asignaturas requeridas para el título de profesor (grado medio) en las principales especialidades

instrumentales, con lo que en la práctica, y conforme al plan de 1966, quedaban más próximos a un Conservatorio Profesional que a uno Elemental.

En 1988, el Ministerio de Educación y Ciencia elevó el hasta entonces Conservatorio Profesional Estatal de Música de Zaragoza a la categoría de Superior, y en el curso 1994-95, procedió a la separación de este en dos centros: el transformado Conservatorio Superior de Música de Zaragoza –que se mantuvo en la sede de la calle de San Miguel, a la espera de un prometido nuevo edificio⁹, atendido por los catedráticos de música allí destinados y encargado únicamente de impartir el grado superior, y el creado por desdoblamiento Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza, para el que se rehízo por completo el antiguo Colegio Público Palafox, en la zaragozana calle de San Vicente de Paúl, donde fueron destinados los profesores y los alumnos de los grados elemental y medio.

I.1.3 La enseñanza musical en Argentina

Con la conquista española se produjo el ingreso de los primeros instrumentos musicales europeos, mientras que en el período colonial la actividad musical era intensa, merced a la intervención de las órdenes religiosas.

A comienzos del siglo XVIII se propició la enseñanza y se intensificó el aporte europeo con la visita de los músicos y la importación de partituras y libros de estudio.

En 1757 se construyó en la ciudad de Buenos Aires el primer teatro de ópera y comedia y en 1783 se inauguró el Teatro de la Ranchería. Con la Revolución de Mayo, Blas Parera, renovó la canción patriótica (Himno Nacional). También destacaron en aquella época figuras como Luis Ambrosio Morante y José Picazzarri.

A ellos le siguieron los primeros compositores, ya nacidos en Argentina como Juan Pedro Esnaola, Amancio Alcorta y Juan Bautista Alberdi. No eran músicos profesionales, sino que eran melómanos que alternaban sus profesiones con la música. Igual que en Europa, la música de cámara forma parte de la vida social.

La próxima generación la formaron músicos profesionales, nacidos entre 1860 y 1875 como por ejemplo Alberto Williams (nieto de Amancio Alcorta anteriormente mencionado), Julián Aguirre y Arturo Berutti.¹⁰

Cabe destacar la labor pedagógica de Alberto Williams. Si todo país tiene sus figuras señeras, paradigmáticas y ejemplares, Alberto Williams constituye uno de esos modelos dentro de la música argentina. En aquella época llegaban del viejo continente grandes maestros como el alemán Pedro Beck, quien fuera profesor de Williams. Luego estudia en la Escuela de Música y Declamación que un tiempo más tarde desaparece. Este cierre le plantea un interrogante, estudiar en Europa.

9 En 2004 se inauguró el nuevo edificio para el Conservatorio Superior de Música de Aragón en la Vía Hispanidad nº 22 de la ciudad de Zaragoza.

10 Datos facilitados por la Secretaría de Cultura de La Nación.

Esto es llevado a la Legislatura donde aprobarán la subvención. En París toma clases con George Mathias, discípulo de Chopin, en piano; con César Franck en composición entre otros. Después de 7 años de estudios en Europa, regresa a Argentina en plena crisis económica y política. Su actividad pedagógica se inició formalmente el 12 de marzo de 1893 al fundar el Conservatorio de Música de Buenos Aires, situado en la calle Cangallo 1041, hasta que en 1896 se trasladó a la calle Bartolomé Mitre 869. Después de su creación, el Poder Ejecutivo legalizó los diplomas que otorgaba el Conservatorio. A los diez años de su creación tenía un plantel de 40 profesores, 30 de los cuales eran argentinos y constaba de un número aproximado de 1.300 alumnos con filiales en todo el país.

En 1902 el Poder Ejecutivo le suprime la subvención, pero la institución siguió adelante y tuvo un gran desarrollo. También fundó la editorial «La Quena» que le sirvió para la edición de los libros que se utilizarían en el Conservatorio, la bibliografía revisada y corregida por el mismo Alberto Williams, añadiendo los consejos de Mathias y Cortot. (PICKENHAYN, 1979).

A continuación se detalla la introducción del Programa Analítico del estudio del Piano:

«Dedicamos este programa analítico del estudio del Piano según la Escuela de Chopin, Mathias y Williams, a los Profesores del Conservatorio de Música de Buenos Aires, ya sean de la Casa Central, de las Sucursales y Colegios Incorporados, como asimismo a los Profesores que presentan alumnado libre a rendir exámenes y concursos.

Damos este programa, una orientación a los Profesores, de los estudios que tendrán que hacer los alumnos en el transcurso del año, y de los que deberán presentar en el examen de fin de año. No usamos más la articulación de la muñeca, fuera de su acción lateral al pasar el pulgar, y en flexión en los ataques de altura del antebrazo.

Cuídese la presión del teclado por medio del antebrazo». (WILLIAMS, 1951).

Algunos de ellos estudiaron en Europa y regresaron a Argentina para crear y desarrollar una actividad compositiva y además docente, fundando institutos o los primeros conservatorios del país. Su formación los llevó a incursionar en todos los géneros y a desarrollar un género folklórico basado en melodías y ritmos autóctonos. Entre ellos se destacan Felipe Boero, Ernesto Drangosch, Floro Ugarte y Carlos López Buchardo, este último fundador y director en 1924 del Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico que lleva su nombre.

Carlos López Buchardo (1881-1948) estudió composición en el Conservatorio de Música de Buenos Aires con el Maestro Constantino Gaito. Luego completó sus estudios en París con Albert Roussel. A su regreso contribuyó en la creación de instituciones, entre ellas el Conservatorio Nacional.

I.1.3.1 Instituto Universitario Nacional del Arte –Departamento de Música «Conservatorio Nacional Carlos López Buchardo»– IUNA¹¹

El Conservatorio Nacional ha sido el resultado del sueño de un puñado de preclaros hombres que en los lejanos comienzos del siglo xx creyeron que la posibilidad de la existencia

¹¹ Datos extraídos de los archivos del «Conservatorio Nacional Carlos López Buchardo» aportados por el Rector del IUNA Prof. Julio García Cánepa.

de una institución oficial destinada a la enseñanza de la música, la danza y el teatro era absolutamente posible.

La idea nació en 1919 a través del maestro Ernesto de la Guardia, quien desde su cargo de miembro de la Asociación Wagneriana de Buenos Aires, publicó un proyecto de creación del Conservatorio Nacional. Dicha entidad estaba presidida por el compositor Carlos López Buchardo y desde comienzos de la segunda década del siglo xx, se constituyó en uno de los centros de cultura más importantes del país. Cuánto le debe el Conservatorio Nacional a la Asociación Wagneriana es fácil de deducir. Sin su intervención, aquel no hubiera sido posible. La tarea de la Asociación fue ciclópea y aquí debe señalarse que su accionar influyó decididamente a partir de la década del 20 para el crecimiento de la vida musical de la ciudad de Buenos Aires.

Cuando la Asociación Wagneriana presentó al Superior Gobierno de la Nación el proyecto de creación del Conservatorio Nacional de Música y Declamación, el Presidente de la República era Marcelo Torcuato de Alvear, amante del arte, cuya esposa era Regina Pacini, una eximia cantante lírica portuguesa.

El sueño de que el país tuviera una institución de esa naturaleza se concretó, felizmente, a través del Decreto N° 1236 de fecha 7 de julio de 1924 firmado por el Presidente de la Nación, Marcelo Torcuato de Alvear, y su Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Antonio Sagarna, actitud que daba una muestra contundente del interés del primer mandatario por la cultura y la educación musical oficial del país. De este modo, una nueva etapa se iniciaba en la enseñanza de la música en la República Argentina; y fue una etapa indudablemente brillante.

El nuevo instituto musical dependía de la Comisión de Bellas Artes, que presidía Martín Noel, y se organizó tomando como base las escuelas que existían en el Teatro Colón.

Las primeras autoridades del Conservatorio fueron designadas a través del Artículo XI del Decreto, el que dice textualmente:

«Nómbrese Director del Conservatorio Nacional de Música y Declamación al profesor de Música y Composición Don Carlos López Buchardo, y Vice-Director del mismo al profesor Don Enrique García Velloso». (DECRETO 1236, 1924).

Desde su creación, el Conservatorio Nacional pasó por varias transformaciones. En 1939 dejó de ser Conservatorio Nacional de Música y Declamación para constituirse como Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico.

El 21 de abril de 1948 falleció el maestro Carlos López Buchardo, cuando aún ejercía la dirección del Conservatorio. Poco más de ocho meses después, el 24 de diciembre, se le impuso a la institución el nombre de Conservatorio Nacional de Música y Arte Escénico «Carlos López Buchardo» como reconocido y justo homenaje a quien había sido su director durante 24 años.

Por su lado, el Plan de Estudios original sufrió algunas modificaciones. En 1950 se separó del Conservatorio Nacional la sección de Baile y, un año después, se creó la Escuela Nacional de Danzas.

Entre 1957 y 1958 se produjo otra fractura; por sucesivos Decretos y Resoluciones gubernamentales, la sección Arte Escénico también se separó del Conservatorio creándose así, la Escuela Nacional de Teatro.

La sede misma del Conservatorio, siempre en la ciudad de Buenos Aires, sufrió varios traslados. Ya se dijo que su comienzo fue en las aulas del Teatro Colón. Pero en 1930 pasó a ocupar algunas dependencias del Teatro Nacional Cervantes hasta que en 1940 una sección del Conservatorio se afincó durante un año en una casa ubicada en Avda. Las Heras y la entonces Av. Canning (llamada hoy, Avenida Scalabrini Ortiz).

En 1941, se instala en un hermoso edificio sito en la Av. Callao 1521, casi esquina a la Avda. Las Heras de la Capital Federal.

Finalmente entre 1982 y 1983, ya que la mudanza fue gradual, el Conservatorio Nacional se instaló en su sede actual, el edificio conocido como Palacio Rocca, en la Avda. Córdoba 2445. Este magnífico lugar fue adquirido por el Ministerio de Educación para que en él funcionara exclusivamente el Conservatorio, por lo que la institución logró así su primer asentamiento propio.

Pero otros acontecimientos fundamentales se darían en la trayectoria del Conservatorio Nacional. El 1º de mayo de 1994, el Conservatorio sufre la insólita e incomprensible fractura que separa sus años iniciales de formación musical del resto de su estructura. El nivel inicial, denominado Iniciación Musical y formado por dos años de estudios, y el llamado Primer Ciclo o Ciclo Elemental, constituido por los siguientes cuatro años de estudios, son transferidos por Ley Nacional al ámbito de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, creándose de esta manera el actual Conservatorio de Música de la Ciudad de Buenos Aires ubicado en la esquina de las calles Sarmiento y Gallo, hoy dependiente de la Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Todos los esfuerzos imaginables no alcanzaron para impedir el cisma y así, para el Conservatorio, comenzó otra historia que lo condujo lentamente hacia una situación distinta. La Dirección General de Enseñanza Artística, organismo del Ministerio de Educación del que dependían el Conservatorio y el resto de las escuelas de arte de Buenos Aires, fue disuelta.

La aparición del IUNA como institución fue consecuencia de diversos factores (históricos, políticos, educativos, artísticos y sociales) que se dieron cita finalmente, en un mismo tiempo y lugar, a fines del 1996.

Fue creado por el Decreto Nacional del Poder Ejecutivo 1404 del 3/12/96 y significó la concreción de un proyecto largamente demorado cuyo criterio fue el de transformar en universitaria la educación artística dependiente de la Nación radicada en la Ciudad de Buenos Aires.

Esta transformación no fue solo una cuestión formal, sino que buscó la jerarquización de la enseñanza artística reconociendo el arte como generador de conocimiento. Así, siete prestigiosos conservatorios, escuelas e instituciones terciarios y superiores de arte –el Conservatorio Nacional Superior de Música «Carlos López Buchardo», la Escuela Nacional de Bellas Artes

«Prilidiano Pueyrredón», la Escuela Superior de Bellas Artes de la Nación «Ernesto de la Cárcova», el Instituto Nacional Superior de Cerámica, la Escuela Nacional de Arte Dramático «Antonio Cunill Cabanellas», el Instituto Nacional Superior de Danzas y el Instituto Nacional Superior de Folklore, conformaron el capital con el que se creó el IUNA. A su vez, la incorporación de nuevos lenguajes artísticos, además de la formación específica de docentes y críticos especializados en las distintas disciplinas tornó imprescindible la creación y la puesta en funcionamiento de cuatro nuevas unidades dedicadas a la formación docente, a las artes multimediales, a las artes audiovisuales y a la crítica de arte.

La unión de las siete instituciones históricas más las nuevas áreas da como resultado una propuesta absolutamente innovadora, no solo en Argentina sino en Latinoamérica y hasta en el mundo, que buscó adecuar la enseñanza artística a las necesidades del nuevo siglo. La propuesta busca facilitar la interrelación entre las distintas artes, respetando las diferencias de cada área pero potenciando los infinitos cruces de fronteras entre uno y otro lenguaje. En este sentido, la posibilidad de que convivan en una misma institución estudiantes de Música, Teatro, Cine, Artes Visuales, Danza, Multimedia, etc., pretende favorecer y promover un intercambio que el genuino desarrollo de cada una de las disciplinas luego traerá inevitablemente aparejado.

El 22 de octubre de 2014 a las 23:30, en la Cámara de Diputados del Congreso de la Nación se aprobó, con 266 votos a favor y 0 en contra, el Proyecto de Ley que transforma al Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA) en Universidad Nacional de las Artes (UNA). (Boletín Oficial, 2014: Ley 26997). Ver anexo.

Es aquí donde se desarrolló parte del estudio de campo de esta tesis junto con el Conservatorio Superior de Música de Aragón. Y es en estos lugares también donde ha tenido lugar la formación de los intérpretes a quienes esta investigación va destinada. Ahora bien, ¿cuándo y cómo nace el concepto de intérprete?

A continuación se podrá observar que dentro de la historia y estética de la música se encontraban elementos que pertenecían a la comprensión del fenómeno musical y intérprete.

Veamos de manera resumida cómo ha ido conformándose la idea de músico-compositor, músico-intérprete, y la separación de ambos a lo largo de la historia.

I.2 EL NACIMIENTO DEL INTÉRPRETE

Desde la época de los griegos, la música tenía un papel muy importante dentro de la educación.

Los autores griegos destacaron el poder formativo de la música sobre los jóvenes, pero afirmaron que cada etapa de la vida y cada casta de la sociedad, libres o esclavos, tenían sus propias necesidades y requerían prescripciones musicales específicas.

«...la música es la parte principal de la educación, porque, insinuándose desde muy temprano en el alma, el número y la armonía se apoderan de ella, y consiguen que la gracia y lo bello

entren como un resultado necesario en ella, siempre que se dé esta parte de educación como conviene darla (...) Y también porque, educado un joven, cual conviene, en la música, advertirá con la mayor exactitud lo que haya de imperfecto y de defectuoso en las obras de la naturaleza y del arte, y experimentará a su vista una impresión justa y penosa; alabará por la misma razón con entusiasmo la belleza que observe, le dará entrada en su alma, se alimentará con ella, y se formará por este medio en la virtud; mientras que en el caso opuesto mirará con desprecio y con una aversión natural lo que encuentre de vicioso; y como esto sucederá desde la edad más tierna, antes de que le ilumine la luz de la razón, apenas haya esta aparecido, invadirá su alma, y él se unirá con ella mediante la relación secreta que la música habrá creado de antemano entre la razón y él. He aquí, a mi parecer, las ventajas que se buscan al educar a los niños en la música». (PLATÓN, 1991: 101).

Aristóteles deja de lado el carácter moral del placer y lo acerca a su uso educativo y de exaltación del espíritu. El pensamiento aristotélico ejerció una fuerte influencia sobre esta dinámica social, puesto que, reafirmando la importancia de la música dentro de la educación del individuo noble y liberal y, sobre todo, rescatando su valor hedonista, se asumió la función musical como evento separado de la ejecución.

La música era para escucharse, no para tocarse. Ejecutar un instrumento significaba entregarse a la esclavitud de la práctica, y esto no era plausible para un ciudadano de aquella sociedad.

«En la actualidad, la educación comprende ordinariamente cuatro partes: la gramática, la gimnástica y la música, agregando a veces el dibujo. La gramática y el dibujo se consideran de suma utilidad y uso frecuente, la gimnástica se mira como a propósito para formar el valor. En cuanto a la música, podría ponerse en duda la utilidad de su enseñanza; hoy ya no se enseña más que como un arte de adorno, pero antaño formaba parte de la educación, porque la naturaleza misma, como lo hemos repetido más de una vez, no solo busca medios de emplear el tiempo de la actividad, sino de crear nobles entretenimientos. La naturaleza, digámoslo una vez más, lo inicia todo. (ARISTÓTELES, 2007: 210).

Platón y Aristóteles comparten la misma visión pedagógica de la música. Platón en su libro *La República* y Aristóteles en su libro *La Política* dedican fragmentos a diseñar un programa educativo en el que la música es la clave como terapia o elemento formador de un espíritu integrado en el organigrama social.

«No es difícil ver que la influencia moral ejercida por la música, difiere según que sea cultivada por nosotros mismos o que no lo sea; influye en ambos casos; pero es difícil ya que no imposible juzgar de un arte que no practica uno mismo (...) Puesto que es preciso para juzgar de un arte con acierto ejercitarse en él, debe practicarse el ejercicio a lo menos en la juventud, sin perjuicio de renunciar después a ejercitarlo en persona. Pero entonces pueden apreciarse todavía las bellezas del arte y gozar de ellas, gracias al conocimiento que se adquirió en la mocedad». (ARISTÓTELES, *ob. cit.*: 222-223).

Boecio (480-524)¹², pensador de la transición a la Edad Media, compuso un tratado de música en el que hacía una clasificación de tres tipos de música: mundana, humana y de los instrumentos. Su tratado *De Música* «*De Institutione Música*», mencionado anteriormente, igual

12 TERÁN, G. (1950). Ha recogido la herencia filosófica y cultural griega tanto de Platón y Aristóteles: La superioridad de lo teórico sobre lo práctico.

que el *De Arithmetica*, se convirtió en libro de lectura obligada entre los musicólogos de la Edad Media, Renacimiento y Barroco por ser el más completo de los escritos en lengua latina. (VILLEGAS GUILLÉN, 2005).

La primera, la música mundana, hace alusión a la armonía en el sentido más amplio, la que relaciona el cosmos con la naturaleza inaudible para el ser humano. La segunda, la música humana, referida a la armonía psicofísica del hombre uniendo el cuerpo con el alma. La tercera, la música instrumental, pertenece al último de los planos.

El tratado se divide en cinco libros de los cuales, el primero es de fácil lectura e introduce al lector en el mundo de la música. Los libros segundo, tercero y cuarto son demostraciones matemáticas. El cuarto incluye la teoría sobre los modos y el quinto habla de otros músicos de la antigüedad.

«Boecio demuestra en el capítulo 10 del libro primero cómo todos los intermedios musicales dependen de proporciones, lo que tuvo gran interés desde el punto de vista científico para músicos, matemáticos, físicos y estudiosos de las lenguas clásicas. Él decía que no nos podemos fiar de los sentidos para estudiar música, sino de la razón (...) En esta obra Boecio explica cómo Pitágoras comprobó experimentalmente que todos los intervalos musicales posibles dentro de una octava se deducen de los distintos pares de proporciones que pueden formarse con los números 6, 8, 9, y 12 (...) Comprobó que el peso de estos cuatro martillos eran 6 u., 8 u., 9 u. y 12 unidades, y los comparó por parejas. Según expone Boecio, el sabio de Samos escuchó los sonidos producidos por cinco martillos en una fragua y observó que uno disonaba con cualquiera de los otros cuatro, mientras que estos cuatro restantes emitían por parejas intervalos aprovechados en Música». (VILLEGAS GUILLÉN, 2005: 134).

Así, Boecio replantea la idea de Platón y Aristóteles: el trabajo intelectual sobre el manual.

La historia de la música se desarrolla a partir de la música religiosa y la música profana. Una para la ascesis mística y la otra para el placer. El juicio de placer como función musical va a acompañar a la estética en el desarrollo de la música académica hasta nuestros días.

En el antiguo contexto religioso, la música tenía a Dios como destinatario y por ello debía cumplir con ciertas características como servir a las ceremonias o despertar sentimientos de respeto y sumisión. Las personas que concurrían a los actos litúrgicos integraban la música a la ceremonia. El texto estaba por encima de la música en cuanto a importancia.

Pero a pesar de esto, en los siglos xv y xvi la música se utilizaba en otros ámbitos como, por ejemplo, los palacios como medio de prestigio dentro de la sociedad. Así, en la aristocracia, el músico comienza a trabajar como personal estable de las cortes para complacer a los nobles.

Paralelamente, la música popular se incorpora a la actividad de la vida cotidiana acompañando las labores del campo, en los distintos oficios o transmitiendo leyendas.

A medida que la música fue tomando un carácter más laico, tanto la música vocal como instrumental comenzaron a tener un auge importante para «la separación, cada vez más rígida, entre quien ejecuta la música y quien la escucha». (FUBINI, 1990: 132).

A partir de los siglos XVI y XVII la música comienza a concebirse como un arte autónomo lo cual dio paso al concepto de músico-intérprete. El músico ejercía un oficio para complacer las demandas y se encontraba dentro de las controversias socio-económicas de las distintas épocas como en el caso del enfrentamiento de la aristocracia con la clase burguesa.

«Johannes Sebastián Bach tenía que resolver su modo de vida escribiendo música, entre otras cosas. Desde los quince años hasta los últimos momentos de su vida, escribió de acuerdo con los deseos de sus patrones, o de quienes él esperaba que lo emplearan. Su música era funcional para el medio en el que vivía». (SIEGMAISTER, 1987: 55-56).

Luego el músico pasó de vivir dentro de los palacios a merced de los aristócratas y mecenas a iniciar una transformación. Mozart comenzó a dar conciertos y a componer por cuenta propia y para su propio beneficio. Esto dio lugar al inicio del concepto de músico independiente.

Otro exponente del cambio fue Beethoven quien además mostraba sus ideas políticas.

«Nunca había ocurrido en el arte musical que un compositor penetrara tan a fondo en el seno de las pasiones ni participara tan hondamente del entusiasmo y los ideales de su tiempo, como es el caso de Beethoven, que intervino de manera directa en el movimiento de las ideas e incluso en el sentir político de un determinado momento histórico. En estas bases se asienta la extraordinaria popularidad de Beethoven, cuyo estilo determinó un cambio de norte en la evolución de la vida musical. Se ha dicho, y con justicia, que Beethoven fue el eje en torno al cual se formó la organización de concierto en el sentido moderno [...] A pesar de la extraordinaria novedad de su concepción creadora y de la hostilidad que encontró entre los medios reaccionarios, Beethoven estableció esa apasionada comunicación entre la música y el gran público». (MILA, 1981: 190-191).

La música de Beethoven ya sea en el piano, la orquesta o en la música de cámara, es el gran puente sin el cual no podría existir todo lo que la música romántica ha traído consigo: el concierto, la audición para el público tal como se vive hoy en día. Sus genialidades como pianista, sus famosas improvisaciones le abren las puertas de los mejores palacios de Viena, llenos de exaltación ante la música: Lichnovsky entre otros. Allí, Beethoven se sentía halagado con esa vida refinada de palacios, hasta que comenzó su enfermedad.

Así fueron surgiendo nuevas posibilidades en el desarrollo del músico y su status fue creciendo dentro de la sociedad, especialmente en el Romanticismo.

«El Romanticismo fue un “momento” de la historia del arte. No puede decirse que fuera un progreso como tampoco una decadencia. Dio cuerpo a modos de sentir, que siendo diferentes de los de la época clásica, fueron igualmente legítimos. Fue, ante todo, la expresión del individualismo». (CORTOT, 1934: 103).

La música existirá al servicio de la interioridad del sujeto; será la expresión de los sentimientos, aquellos que trascienden el terreno de las palabras. Así, la música se ubica por encima de las solicitudes aristocráticas o burguesas. Como expresa el compositor romántico Robert Schumann:

«El arte es expresión —expresión de la personalidad del artista, el cual vuelca sobre el arte todas sus pasiones, sentimientos y emociones—; el arte es un compromiso total con la propia vida del artista». (FUBINI, *ob. cit.*: 293).

El intérprete privilegia la comunicación con el código musical dándole así al instrumento la categoría de herramienta y convierte el sistema de signos en un sistema de símbolos.

La expresión del artista romántico, como individuo dotado de un don casi sobrenatural, se percibía como una fuente de inspiración única de gran valor estético que rompía las convenciones. Bajo esta concepción fuertemente individualista se produjo un cambio en el papel del intérprete, que adquiere tintes divinos como único transmisor de las emociones y los sentimientos de los compositores, que serían revelados ante la audiencia.

En este período, el piano se convierte en el instrumento preferido para hacer música. Por un lado el concierto público se instaure como un evento social importante para escuchar obras musicales en vivo. En los espacios domésticos los aficionados de determinadas clases sociales interpretaban música. El piano se convierte en el instrumento indispensable de cualquier casa burguesa. La educación musical y la habilidad de tocar el piano pasaron a ser una parte importante del aprendizaje, especialmente de las mujeres de las clases sociales más acomodadas.

El intérprete adquiere un papel que no había tenido hasta ese momento. Sí los cantantes de ópera ocupaban desde hacía bastante tiempo una posición social muy respetable y eran admirados y aclamados por el público, es ahora cuando el músico instrumental es entronizado. Surge así la figura del virtuoso, o sea la de un instrumentista que muestra un dominio extremo del instrumento. De esta forma, por un lado, los compositores escriben obras destinadas a explotar hasta un grado extremo el piano, llevando la técnica de ejecución hasta sus últimas consecuencias. Por otro lado el concierto se transforma en un espectáculo en el que el público admira, sobre todo, el virtuosismo del intérprete. Así, se convirtieron en grandes estrellas, admirados y reconocidos, realizaban giras por Europa llenando salas de conciertos y recibiendo las alabanzas del público y la crítica.

El concertista se presenta como intérprete al servicio de los compositores. En este período son muchos los compositores e intérpretes que destacan por las dificultades de sus obras como Paganini en violín o Chopin y Liszt al piano.

Liszt tuvo una vida muy agitada y un enorme éxito como intérprete. Explotaba cosas que le gustaban al público como sus acrobacias y sus contrastes emotivos. Bastante distinto era el perfil de Chopin quien tocaba muy poco en público.

Liszt fue el primero en utilizar el término piano-recital en 1840 y en sus programas no excluía la participación de otros intérpretes. Ejecutaba obras de otros compositores como Bach, Beethoven, Scarlatti, Mendelssohn, etc.

El concertista cobraba altos honorarios y el precio de las entradas era elevado. El intérprete debía satisfacer en cantidad y calidad a un público que conoce la literatura que se le presentaba.

Pero al mismo tiempo los mismos compositores, publicaron muchas obras destinadas a los estudiantes para que estos estudiaran las distintas técnicas de ejecución, cada vez más complejas. Surge así el género de los estudios, obras didácticas que exigen grandes dotes interpretativas

a los estudiantes y destinadas al aprendizaje y mejora de su técnica de ejecución. Es decir que los mismos compositores-intérpretes estaban priorizando el papel de la ejecución por encima del compositivo.

Este cambio en la concepción del ejercicio musical abarcó los ámbitos de la composición y también de la interpretación. Es en este contexto que comienza a aparecer la figura del «intérprete» como sujeto respetado y esperado por el público.

«Interpretar es recrear en sí la obra que se toca» dice Cortot (1934) en su *Curso de Interpretación Pianística*.

Por ejemplo, para el pianista-director Daniel Barenboim la cuestión no pasa por decodificar signos para hacer música sino que esos signos cobren la categoría de símbolo.

«El concepto de la relación entre composición e interpretación ha cambiado a través del tiempo. Antes se acordaba mayor importancia a la composición. Luego se puso el mayor énfasis sobre el intérprete [...] Liszt fue el primer compositor en tocar regularmente en público la música de otros compositores. Se puede decir que, inventó el recital de piano. El término «recital» deriva del verbo recitar, que en este caso significa recitar música de otros compositores. Con Liszt, la simple interpretación y la ejecución de música en público llegó a ser de suma importancia. (BARENBOIM, 1992: 215).

Fue en el período Romántico cuando el compositor-intérprete recibe un trato especial, ya que tenía el don de llegar a lo más profundo del ser humano. Pero gracias a esto han ocurrido sucesos de mitificación para explicar la vida de estos artistas lo cual ha generado la tendencia de conceder propiedades sobrehumanas a las biografías de los grandes músicos de la época.

«La música te llega al centro vital de las emociones y el intérprete debe trabajar para llevar lo que él siente al centro de las emociones de los demás. Un gran artista trata de ser lo más “objetivo” posible». (GELBER, 2015).¹³

El intérprete trata de transmitir a la gente un sinnúmero de detalles que encierran las obras. Si el público logra concentrarse solamente en la obra que está escuchando, significa que el ejecutante habrá alcanzado una buena interpretación.

La exacerbación del artista planteada en el Romanticismo finalmente produjo un rechazo por la emocionalidad y esto dio paso a una nueva manera de comprender la música prevaleciendo la forma por encima del sentimiento.

Así comenzó la separación entre intérprete y compositor.

«La emoción de una época se traduce directamente por intermedio de sus hombres de genio (...) Cuando somos incapaces de participar en esa emoción, debemos atribuir esa incapacidad a nosotros mismos, y no a la obra. Es bueno conocer toda anécdota que circule a propósito de la persona de un autor, de la concepción o de la eclosión de una obra». (CORTOT, *ob. cit.*: 16).

También el público comenzó a expandirse.

¹³ Artículo del periódico *La Nación*. «Frente al piano sentís el motor de la vida» Viernes 13 de marzo de 2015.

«...esa profunda revolución que se está perfilando en el mundo de la música y también fuera, que no deja de lado la instauración de una relación nueva con un público también nuevo; ya no hay que pensar en el saloncito aristocrático ni tampoco en la élite, constituida por la alta burguesía, de la elegante sala de conciertos parisiense, sino en el público de masas de la naciente sociedad industrial [...] una nueva época se atisba en el horizonte, la cual revolucionará de modo radical las categorías estéticas elaboradas por la sociedad del pasado. La sociedad de masa que apenas comenzaba a perfilarse entonces en el horizonte de la historia, exigía del artista efectos más potentes y, desde un punto de vista cualitativo, diferentes. El virtuosismo orquestal de Berlioz o el pianístico de Liszt o el violinístico de Paganini no cuentan con un parangón similar en toda la historia de la música, tratándose como se trata de fenómenos que se dirigen a un gran público [...]». (FUBINI, *ob. cit.*: 301).

De esta manera la música se fue transformando en sí misma en objeto exposición, es decir, independiente y autosuficiente.

El público comenzó a tener una participación en el rito del concierto. Desde sacar las entradas hasta el hecho de aplaudir, son indicadores específicos de esta participación activa.

Como vemos posteriormente esta creación de rol de intérprete tendrá su importancia en la generación del «Miedo Escénico».

1.2.1 Concepciones sobre el aprendizaje relacionado con la formación pianística

Para la enseñanza del piano, el profesor debe preparar al alumno como si fuese su entrenador deportivo ya que es una actividad física comparada a la que realiza un deportista en la que desarrolla los músculos. Además de la muscular, existe un entrenamiento de resistencia mental que le permita una mejor y más rápida respuesta muscular. Esta preparación comienza por el estudio de la técnica, lo que le permitirá al alumno un control de calidad en cuanto al control de la ejecución del instrumento.

La técnica es un elemento importante en el aprendizaje del pianista, para desarrollar coordinación, velocidad, destreza, agilidad y flexibilidad muscular.

«No es posible separar el estudio de la técnica de la música, porque este es consecuencia de este y viceversa. Más que cualquier método pedante y de dudosa utilidad, redundará en mayor beneficio el estudio serio y racional de la música en orden cronológico-histórico. Es con este método, conducido con lógica, y con verdadero conocimiento por parte de quien enseña, que se obtendrá un patente y efectivo progreso técnico». (CASELLA, 1993: 154).

Es decir, que con la práctica intensa, ordenada y disciplinada de una buena técnica es posible lograr una buena interpretación porque la falta de técnica influirá sobre la interpretación.

Entre los primeros maestros del teclado se encuentra Carl Philip Emanuel Bach, quien escribió un ensayo en 1753: *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*¹⁴ quien toma en consideración las características del fortepiano, el nuevo instrumento. Su primera preocupación fue la digitación y el paso del pulgar ya que ese dedo era poco utilizado hasta entonces.

14 Ensayo sobre la verdadera manera de tocar el teclado.

«Dado que cada frase necesita siempre una digitación propia, el pensamiento moderno, diferenciándose radicalmente del antiguo, ha introducido una nueva manera de digitar». (BACH, C. Ph: 1753: 16).

«Mi padre me contaba haber oído en su juventud a músicos que utilizaban el pulgar solamente para grandes extensiones, cuando resultaba imprescindible. Viviendo en una época en que estaba produciéndose un paulatino pero profundo cambio en el gusto musical, él elaboró un sistema de digitación mucho más completo, que extendía la función del pulgar usándolo de forma natural incluso en las tonalidades más difíciles; de este modo, este dedo descuidado hasta ayer se transformaba en el más importante». (BACH, C. Ph: 1753: 17).

Es decir que se comenzaron a cuestionar las enseñanzas de las digitaciones utilizadas hasta entonces, buscando una postura de la mano más natural sin esfuerzos ni tensiones, teniendo en cuenta la anatomía de la mano es decir los dedos largos (2º, 3º y 4º) para las teclas negras y los cortos (1º y 5º) para las blancas. Además de la correcta posición de los dedos, busca la utilización justa de la ornamentación y la interpretación adecuada con un estilo vocal y no la acrobacia digital. (CHIANTORE, 2001).

Como se ha mencionado anteriormente, muchos compositores ocuparon parte de su tiempo a la faceta pedagógica, escribiendo estudios para enseñar a resolver los problemas técnicos que ofrecerían sus propias obras.

Posteriormente Beethoven recomendaba a sus alumnos el tratado de Carl Philip Emanuel Bach. A medida que los teclados adquirían un toque más pesado, la técnica se iba concentrando primero en la mano y luego en los dedos.

Pionero en la escuela del virtuosismo fue Muzio Clementi, quien escribe dos obras pedagógicas dedicadas al verdadero lenguaje del pianoforte *Introducción to the Art of playing on the pianoforte*¹⁵ publicado en 1801 y el *Gradus ad Parnassum*¹⁶ escrito en 1817. Allí realiza todo tipo de combinaciones buscando la superación de la dificultad mecánica.

En la *Introducción* los ejercicios son muestras de posibles digitaciones pero además de la digitación, para Clementi es muy importante la acentuación. Cuanto más amplios son los arpeggios o las escalas, más importancia adquiere la acentuación. Para el maestro es necesario que el alumno se acostumbre desde el principio a los gestos dinámicos, es decir que el brazo acompañe a los desplazamientos sin temor a los cambios de posición. A través de los ejercicios de arpeggios realizados con séptimas disminuidas (intervalos de terceras menores superpuestas – 1 tono y 1 semitono) logra el ensanchamiento de la mano, algo que los posteriores pedagogos tomarán en cuenta.

El *Gradus ad Parnassum* será un referente para la pedagogía pianística. En él no se busca el camino sencillo, sino que se obsesiona con la repetición de fórmulas, forzando a las manos a buscar una mayor eficacia muscular. También es muy importante el ataque del dedo hacia la tecla, incorporando la participación del brazo, lo cual produce un cambio en la sonoridad lograda. (CHIANTORE, 2001).

¹⁵ Introducción al arte de tocar el Pianoforte.

¹⁶ Camino al Parnaso.

En su labor pedagógica, Clementi procuraba a sus alumnos su primer recital, los patrocinaba y los hacía debutar frente a profesionales. En París se instituyó el concurso público en el Conservatorio al final de cada año escolar; podían participar todos aquellos que hubieran superado una serie de pruebas previas. Alkan los ganó con 11 años y Diémer con 13.

Clementi ha sido maestro de grandes nombres que han seguido su labor y le han llevado por toda Europa como Bertini, Cramer, Moscheles y Hummel entre otros. Todos ellos también fueron creadores de libros de estudios y maestros a su vez de Mozart o Mendelssohn.

Otro gran pedagogo que marcó el principio de que no es suficiente un único método, pero sí tantos métodos como alumnos, fue Karl Czerny. Su obra más significativa de carácter didáctico fue *Teoría-digitación-interpretación*, editada en tres volúmenes en 1839. En él se encuentran principios de teoría musical, elementos de composición e improvisación, normas de fraseo, ejercicios técnicos y reflexiones estéticas e históricas. Luego se dio cuenta que a partir de un nivel más elevado, la interpretación se estaba perdiendo de vista en la formación académica, y decidió completar su escuela pianística con *Die Kunst des Vortrags der älteren und neuen Claviercompositionen*¹⁷ haciendo un estudio comparativo de la ejecución de los grandes pianistas y compositores.

«Su tratado evidencia perfectamente el contraste entre la libertad del artista y la estructurada precisión del mundo académico: una precisión que se expresa a través de una interminable serie de reglas, de ejemplos y de contraejemplos que recogen y subliman toda la tradición pedagógica anterior». (CHIANTORE, 2001: 257).

Luego escribió el Gran ejercicio de las escalas, en el que esta dificultad técnica cobra gran protagonismo y muestra la importancia de la pulsación, la cual considera que debe ser fluida y continua, capaz de realizar cambios de posiciones de manera natural.

En sus *Estudios Op 740* ofrece un resumen de toda su escuela pianística de alto nivel. En él abre las puertas a las nuevas generaciones de compositores que desarrollarán su legado.

Entre sus alumnos se encontraba el pianista-compositor Franz Liszt, quien le dedicó sus *Estudios d'exécution Transcendente*¹⁸ cuya dedicatoria dice: «a Monsieur Carl Czerny: un prestigioso homenaje para un venerado Maestro». (CHIANTORE, 2001: 268).

Los continuadores de Czerny como Hummel, Hertz, Thalberg, Henselt, etc., desarrollaron una escuela de interpretación brillante donde la velocidad adquiere una importancia igual a la de la precisión de los giros pianísticos. Inventaron una serie de aparatos para reforzar los músculos de los dedos, por ejemplo: Hertz inventó el «Dactylion» (Hertz, 1836), donde diez hilos penden de diez anillas por las que pasan los dedos. Esos hilos saltan obligando al dedo a levantarse; el «Guíamanos» de Kalkbrenner (Kalkbrenner, 1840) donde una barra sostiene el antebrazo y la muñeca para desarrollar la estabilidad de los dedos y obligaba a estos a buscar la calidad de sonido.

¹⁷ El arte de interpretar las antiguas y modernas obras para piano.

¹⁸ Estudios de Ejecución Transcendental.

Con estos ejemplos se puede apreciar que en aquella pedagogía, la prioridad era hacer articular el dedo sobre la tecla como un martillo. El concepto era que los dedos trabajasen solos sin la ayuda de los brazos ni de los codos.

Entrados ya en el Romanticismo, nos encontramos con la figura de Chopin, no solo como compositor sino como pedagogo. Daba entre 8 y 9 lecciones diarias.

«Conseguir la relajación era el primer objetivo de Chopin. Durante la clases no se cansaba de repetir: *facilement, facilement*. La tensión le llevaba a la desesperación». (NIECKS, 1890: 182).

Esbozó un método en los últimos años de su vida, en el que refleja ideas sueltas, desordenadas, que el pianista Alfred Cortot intentó recopilar y publicó en un monográfico llamado *Aspectos de Chopin, en 1949*. Actualmente en 1993, Jean Jeacques Eigeldinger volvió a publicar y allí se puede apreciar que la idea de Chopin era la de escribir un método comenzando por la teoría, pero no pudo seguir un orden debido al desorden del material que disponía. Lo que sí se puede comentar son algunos conceptos que encerraban su pedagogía.

En ese método básicamente se buscaba una técnica cuyo resultado fuera el refinamiento del sonido. Chopin otorgaba una gran importancia a la posición natural de la mano y por ello hacía comenzar los estudios de las escalas por la Escala de Si Mayor donde los dedos largos se sitúan en las teclas negras. Comenzaba con la postura natural de la mano, análoga a la del brazo al descansar sobre un plano de apoyo, es lo que él llamaba el Punto de Apoyo: «si el peso del brazo es más que suficiente para provocar el descenso de una tecla, el dedo puede utilizar el teclado como una superficie que permita a los dedos ir trasladando la mano de nota a nota». (CHIANTORE, 2001: 312).

También el paso del pulgar implica a toda la mano, incluso en sus digitaciones lo sitúa en teclas negras. Esto significa que en cuanto a la digitación emplea tanto técnicas clavecinísticas como modernas.

La digitación era considerada de vital importancia, pero en cuanto a la calidad del sonido lo vinculaba directamente a las propiedades de cada dedo:

«...hay tantos sonidos diferentes como dedos: todo depende de saber digitar correctamente. Hummel ha sido el más sabio al respecto. Así como hay que utilizar la conformación de los dedos, también se debe utilizar el resto de la mano, es decir la muñeca, el antebrazo y el brazo». (EIGELDINGER, 1993: 74).

Sus alumnos debían estudiar obras de Bach, Clementi, Cramer, Moscheles, Beethoven, las Romanzas de Mendelssohn y las transcripciones de Liszt. Nada de Mozart o Schumann.

Otro gran exponente del Romanticismo tanto pianísticamente como pedagógicamente hablando fue Franz Liszt. En un principio trabajó la técnica francesa de la articulación, luego pasó a la técnica de la mano inerte tocando desde la muñeca sin que intervenga el brazo, donde la mano cae sobre cada nota desde la muñeca en un movimiento elástico. Paulatinamente su técnica fue cambiando, haciendo más activo el antebrazo, suspendido para tener mayor movilidad en la muñeca y más fluidez en los dedos. Así inaugura una técnica de movimiento elástico de la muñeca y de coordinación entre esta y los dedos. Aconsejaba a sus discípulos, practicar durante horas. Para

dar flexibilidad y energía a las manos, hacía realizar dobles octavas paralelas a máxima velocidad en todas las tonalidades, al igual que con los arpeggios, trinos con dedos tenidos y notas repetidas.

Sus alumnos han dado como testimonio su detalle en el estudio y análisis de las partituras. Borodin lo conoció en Weimar y decía que Liszt trabajaba con alumnos que dominaran la técnica a la perfección, pero no les obligaba a adoptar su técnica. Se preocupaba por el espíritu de cada obra.

«Liszt imponía repetidas y cuidadosas lecturas del trozo, antes de su ejecución. Luego hacía tocar la pieza sin ritmo, después con ritmo, y finalmente con los colores dinámicos. Exigía una preparación cuidadosísima para cada composición [...] Recomendaba continuamente armarse de paciencia y estudiar despacio. Insistía mucho en los ejercicios diarios y especialmente en las octavas de toda clase y en la técnica del pulso, de la cual vigilaba con la mayor atención la soltura y el libre juego. [...] Explicaba a los discípulos que todas las dificultades del piano se reducen a unos cuantos esquemas, los cuales contienen la clase de cada uno de los problemas técnicos. (CASELLA, 1993: 170).

También existen testimonios de sus alumnos no solo en su labor pedagógicamente pianística sino en cuanto a su persona y su carácter ya que si el alumno había estudiado bien, su trato era amable y paciente, pero si el estudio había sido insuficiente era irónico y despreciativo. Lo que más le disgustaba era darse cuenta de que el discípulo no captaba la belleza de una obra.

Su amigo, Theodor Kullak fue un gran didacta y autor de la Escuela de las Octavas se inspiró en Liszt para el desarrollo de esta obra pedagógica.

En Viena, Leschetizky, buscaba el molde del acorde en la mano antes de tocarlo. Hablaba de la visualización previa y de no tocar nada sin pensarlo. La muñeca flexible como Liszt y el trabajo lento es esencial en su trabajo. Hacía colocar la banqueta baja, para lograr un toque de presión sobre la tecla sin percutir. No tenía un método determinado de enseñanza sino que sostenía que todos podían ser buenos o malos según se aplicara.

«Estudiaba a fondo al alumno en todos sus aspectos físicos y espirituales, y luego improvisaba, caso por caso, el sistema a adoptar». (CASELLA, 1993: 171).

Se puede observar el interés por parte del maestro, en cuanto al aspecto psicológico del alumno y en base a ello determinaba la manera de enseñanza que adoptaría para cada alumno. Es algo que hasta ahora no se había mencionado. Durante las clases Leschetizky ilustraba sus enseñanzas con anécdotas para que sus explicaciones fuesen más vívidas y el alumno las comprendiera mejor lo cual implicaba una solución inmediata.

A fines del siglo XIX y durante el siglo XX, no han sido pocos los nombres de grandes maestros que han hecho escuela.

Con Ferruccio Busoni nace la escuela de peso, lo que significa que la relajación de los brazos es total y sin contracciones ni fuerzas. El concepto del peso de la mano lo hacía practicar con la caída libre de la mano sobre el teclado. Para ello la postura del cuerpo debía ser, el asiento bajo con el antebrazo un poco más alto del codo a la muñeca y los brazos y codos separados del cuerpo para tener libertad de acción. A él también le interesaba conocer la personalidad de sus alumnos.

«Acostumbraba encontrarse con los alumnos, no solamente en el Tempelherrenhaus, sino que los llevaba a su propia casa, y a veces estos se quedaban en ella hasta muy avanzada la noche, tal era su deseo de conocer íntimamente la personalidad de cada uno de ellos». (CASELLA, 1993: 172).

También Rubinstein en su tratado de 1924 habla de la escuela del peso, que debe ser consciente, y los dedos resistentes.

A principio del siglo xx comienzan a surgir publicaciones respecto a la fisiología pianística. En Alemania el fisiólogo Steinhäuser publica un tratado junto con Breithaupt donde hace alusión a la flexibilidad, la ligereza y la relajación y excluye la presión del dedo sobre la tecla, prefiere que este sea guiado por la mano y esta a su vez por el brazo.

En Inglaterra Matthay publica su libro *Lo visible y lo invisible en la técnica del piano* de 1932 donde sintetiza la articulación junto con el peso, además de asociar la rotación del brazo con la técnica dactil.

A partir de entonces, comienzan a surgir distintas escuelas pianísticas en las que se involucran aspectos fisiológicos, físicos, anatómicos para su investigación y empiezan a desdecirse unos con otros.

Por ejemplo, Otto Ortmann demuestra que el traslado del peso a los dedos exige la fijación de las articulaciones y no conduce a la relajación; además tacha de absurda la opinión de Breithaupt acerca de la rotación del brazo sin la participación de los dedos.

En la primera mitad del siglo xx los pianistas buscan la fidelidad al texto, ya no son compositores sino intérpretes que se especializan, que viven la interpretación como una recreación. Entre ellos se encuentran Cortot, Horowitz, Rubinstein, Backhaus, Fisher y Arrau entre otros. En ese momento los intérpretes estaban formados con una pedagogía tradicional y con ello abordan las exigencias de los compositores modernos que buscan el elemento rítmico y percutido en el piano.

A medida que avanza el siglo xx, los compositores se dedican a buscar nuevas sonoridades, nuevas armonías, y nuevas estéticas. Pero no buscarán una aportación pedagógica para el aprendizaje de nuevas escuelas pianísticas.

Lo importante es que muchos maestros han hecho importantes aportaciones a la evolución del aprendizaje del piano. Su misión ha sido transmitir a las siguientes generaciones lo que ellos a su vez enseñarán a las próximas.

Veamos a continuación como la técnica pianística se encuentra relacionada con la aparición del «Miedo Escénico».

I.2.2 La presencia del miedo escénico

El papel del intérprete fue exigiendo un comportamiento de apropiación de los «yoes» de los compositores a los que interpretaba. Y este despliegue de identidades es en lo que se convirtió el concierto.

Chopin le confesaba a Liszt:

«Él le decía a Liszt: No he nacido como tú para tocar en público; la presencia de un gran auditorio me aterroriza; me siento paralizado por su curiosidad, y no puedo adaptarme a todas esas fisonomías para mí desconocidas e indiferentes». (CASELLA, 1993:79).

Muchos de los grandes pianistas e intérpretes de otros instrumentos han sufrido miedo escénico desde el nacimiento del intérprete.

La funcionalidad del intérprete, con respecto a la obra musical, ha estado marcada por una disyuntiva: si la obra debe interpretarse como ejecución fiel o si el intérprete debe agregarle elementos propios.

«La música debe ser peligrosamente, sublimemente contagiosa. Ello supone, si ustedes la aman lo suficiente como para consagrarle sus vidas, que no será un matrimonio de conveniencia por consideraciones mediocres el que ustedes contraigan con ella. Sin cesar y sin reposo deben ustedes aportarle un alma ardiente y los recursos de toda su imaginación y de todo su amor. De esta comprensión cada vez más íntima del misterio profundo del arte, nacerá tal vez, en algún momento sagrado de sus estudios, ese estremecimiento interior que hace presentir la proximidad de la verdad artística. Ese día la técnica de ustedes habrá progresado más eficazmente que al precio de meses de escalas sin objeto y de ejercicios de virtuosidad estéril. Ustedes encargarán entonces a sus dedos que traduzcan su pensamiento. Ustedes serán entonces intérpretes y no ejecutantes». (CORTOT, *ob. cit.*: 15).

En la actualidad, con respecto a la música contemporánea, el intérprete se apropia de ella a su manera. Entre el compositor contemporáneo y el público, el diálogo no es tan fuerte como con los compositores del Clasicismo o del Romanticismo. Es allí donde el intérprete es el mediador por excelencia.

Sin embargo, en la música popular sí existe ese diálogo del músico-compositor-intérprete con el público.

Tradicionalmente la música culta se ha distanciado de la música popular, entre otras cosas, por la idea de que es algún concepto artístico, a veces de tipo intelectual, el que se expresa para ser disfrutado. Por su parte, la música popular, desde este tipo de asunción de la cultura académica, es entendida como un producto que proporciona solo el efecto de disfrute, y por lo tanto no es valorizado en iguales términos. Como vemos este hecho tiene gran importancia en esta investigación.

En la actualidad se han propuesto e instaurado otros usos de la figura del intérprete, desde el ejercicio de otros tipos de música que dan cuenta de un camino que ha resultado muy prolífico en términos de nueva producción musical de los siglos XX y XXI.

Pero cuando la experiencia subjetiva de la realización de la música se torna un problema para quien la ejecuta con la vivencia del miedo escénico, asunto que nos ocupa en este trabajo, es pertinente revisar de qué manera las concepciones de la actividad musical están produciendo tal problema. No solo se trata de un asunto del intérprete en sí mismo, sino de una situación que afecta la relación entre este y su público.

La preservación del status del músico académico, el compromiso con la exactitud de la música que se toca, el problema de la predictibilidad del acontecimiento musical, la importancia de una crítica cada vez más basada en resultados comparados, y en general, asumir de manera exacerbada o copiosa la música como revelación momentánea del misterio humano, podría venir en detrimento de la vivencia subjetiva de dicha práctica.

Esto es sustentable para la explicación del miedo escénico en el próximo capítulo, desde el punto de vista socio-construccionista de la realidad.

Es sabido que grandes intérpretes han padecido este problema, como por ejemplo, Vladimir Horowitz, María Callas, Enrico Caruso, Pablo Casals, Ignace Paderewski y Sergei Rachmaninov, entre otros (Marinovic, 2006); lo cual le ha concedido carácter de universalidad al fenómeno.

Claudio Arrau, uno de los pianistas más importantes del siglo xx, hace mención a una larga serie de bloqueos psicológicos en músicos que sufren colapsos nerviosos, músculos y memorias que súbitamente se derrumban, intensos temores de fracaso y de éxito, notas que se desvanecen en cantantes, frustraciones, extraños accidentes, etc. El acceso de Arrau al psicoanálisis no fue teórico sino consecuencia de los conflictos que vivió.

En un artículo aparecido en el periódico High Fidelity de febrero de 1967, Claudio Arrau decía:

«Con frecuencia, mis amigos y alumnos me han oído decir que, en mi escuela ideal de música, el psicoanálisis sería una materia obligatoria en el programa de estudios. Eso y el arte de la danza.

El psicoanálisis, para enseñar al joven artista las necesidades e impulsos de su psiquis; para ayudarlo a conocerse en una etapa temprana y, así, comenzar cuanto antes el proceso de auto-satisfacción, el cual, hasta el fin de sus días, debe convertirse en su fuerza impulsora, como ser humano y como artista. De hecho, solo cuando sea ésa su meta –consciente o inconsciente–, logrará madurar como artista y hacerse merecedor a tal nombre. Incluirá el arte de la danza moderna para aprovechar el empleo de sus movimientos expresivos en la liberación de tensiones, inhibiciones y bloqueos psicológicos, y para el logro de una mayor conciencia y proyección de los sentimientos». (HOROWITZ, 1982: 271).

Observamos aquí la importancia que Arrau concedía a tales aspectos psicológicos relacionados con la interpretación.

Concluimos aquí el primer capítulo de esta tesis en la que hemos efectuado un recorrido y una visión panorámica de las primeras instituciones educativas que dieron nacimiento a los

conservatorios de música, el desarrollo del músico como profesión de compositor e intérprete y la posterior independencia de ambos roles.

Hemos conocido los contextos sociales y culturales que han acompañado al desarrollo de la educación musical desde la antigüedad, especialmente en la civilización greco-romana desde el siglo VII a.C. hasta el Renacimiento donde grandes pensadores y pedagogos de las diferentes épocas han aportado sus conocimientos e investigaciones, como han sido Aristoxeno, Pitágoras, Platón, Aristóteles, Boecio y Carlomagno, para el desarrollo del aprendizaje musical.

Ellos formaron las bases para las próximas generaciones, quienes dieron el siguiente paso: la institucionalización de la enseñanza musical con la creación de los Conservatorios y Universidades.

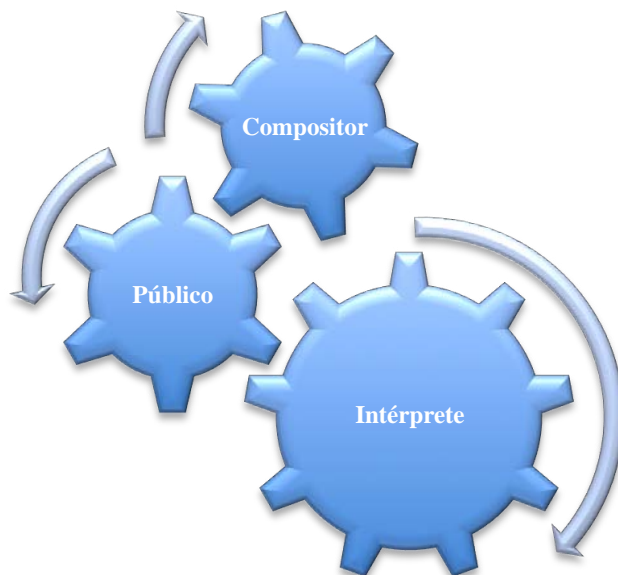


Mapa conceptual n° 1 – Contexto socio-histórico

Seguidamente se ha hecho una revisión acerca de las distintas concepciones sobre el aprendizaje relacionado con la formación pianística en general y en especial en las dos instituciones que han sido objeto de esta tesis: el Conservatorio Superior de Música de Aragón en España, y el Instituto Universitario Nacional del Arte en Argentina.

A continuación se ha hecho un recorrido acerca del nacimiento del intérprete, desde sus inicios como complemento dentro de la figura del compositor y su posterior desdoblamiento e independencia en distintos individuos especialmente en el Romanticismo.

Se ha mencionado que los elementos de la comunicación musical lo componen el compositor, el intérprete y el público, que funcionan como un engranaje. Y para que este engranaje funcione debe estar sustentado por una educación musical no solo para los creadores e intérpretes sino para que el público pueda apreciarla y comprenderla.



Mapa conceptual nº 2 – Ciclo compositor-intérprete-público

A partir del Romanticismo se desarrolla la exaltación del ego en los artistas y el papel del intérprete ha sido cada vez más exigido por el público y la crítica y esto ha ido provocando temores e inseguridades.

En resumen, podría concluirse diciendo que al aparecer la expresión del ego, surge la presencia del miedo escénico en los intérpretes. El «ego» significa «yo» en latín y filosóficamente se podría decir que el ego está compuesto por muchos «yoes» o defectos psicológicos que actúan como diferentes personas dentro del interior de una, que piensan, sienten y actúan. Las frustraciones nacen cuando alguno de ellos no alcanza los objetivos previstos. En ese sentido aparece el gran problema del ego, el que incita y moviliza y eso es positivo hasta que encuentra su límite, que está cuando acarrea sufrimiento.

El ego tiene la necesidad continua de dar una buena imagen ante la sociedad, necesita la aprobación de los demás y tener el control de las situaciones y las personas. Pero en el fondo existe un sentimiento de inseguridad y de inferioridad que se quiere disimular a través de la máscara del ego. La persona necesita proyectar una falsa autoestima para que nadie note las verdaderas inseguridades que se esconden en el interior.

En el próximo capítulo se dará paso a las referencias de distintas investigaciones efectuadas con anterioridad a esta con respecto a la problemática del miedo escénico y la labor pedagógica del docente y sus implicaciones.

CAPÍTULO II

ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO II – MARCO CONCEPTUAL

En el capítulo anterior se ha efectuado un recorrido a través de la historia, empezando por la cultura antigua, luego el Renacimiento con la creación de los conservatorios como instituciones que impartían pedagogía musical entre otras actividades y la evolución del músico como profesión, desde el compositor que a su vez hacía de intérprete de sus propias obras hasta la separación de ambas profesiones y su función hasta nuestros días.

Como se ha mencionado anteriormente, esta tesis se basa en el estudio académico de los alumnos-pianistas y la función pedagógica de los profesores de instrumento.

No obstante, resulta obligado efectuar un acercamiento al concepto de miedo, sus componentes y diferentes aspectos desde el punto de vista de la psicología.

En consecuencia efectuaremos a continuación, una síntesis panorámica de las dos perspectivas: la psico-fisiológica y la pedagógico-pianística.

II.1 DESDE UNA PERSPECTIVA PSICO-FISIOLÓGICA

En el siguiente epígrafe se efectuará una reseña por el «miedo». ¿Qué significa el término «miedo» desde el punto de vista psicológico y fisiológico? Veamos las opiniones ofrecidas por diferentes especialistas.

II.1.1 El Miedo

En este capítulo se hará un recorrido de las diferentes definiciones sobre el miedo desde su aspecto bioquímico hasta su existencia dentro del ámbito de la psicología clínica y social como construcción socio-cultural y trataremos de analizar sus distintos componentes a nivel fisiológico, social y cognitivo.

II.1.1.1 Diferentes concepciones

El *Diccionario de la Real Academia Española* en su vigésimo segunda edición define miedo como: «Perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo o daño real o imaginario». Es decir una alteración o trastorno apremiante del pensamiento o atención debido a la aparición de un peligro amenazante que puede ser verídico o mental.

Gray, en su libro *Psicología del miedo*, reflexiona acerca de que el miedo aflora debido a ciertas circunstancias, exhibiéndose a través de determinadas conductas a partir de una supuesta situación o disposición del sistema neuronal.

«Consideramos al miedo, como un hipotético estado del cerebro o sistema neuroendocrino, que surge en determinadas condiciones y se manifiesta por ciertas formas de comportamiento». (GRAY, 1971: 9).

Para Freud el «Yo» está justo en el centro de grandes fuerzas; la realidad, la sociedad, está representada por el «Superyo»; la biología está representada por el «Ello». Cuando estas dos instancias establecen un conflicto sobre el pobre Yo, es comprensible que uno se sienta amenazado, abrumado y en una situación en la que parece que se le va a caer el cielo encima. Este sentimiento es llamado ansiedad y se considera como una señal del «Yo» que desea la supervivencia y cuando concierne a todo el cuerpo considera que él mismo está en peligro.

Freud habló de tres tipos de ansiedades: la primera es la «ansiedad de realidad», la cual puede expresarse en términos coloquiales como miedo. De hecho Freud, habló específicamente de la palabra miedo, pero sus traductores consideraron la palabra como muy mundana. Podríamos coloquialmente decir que si uno está en un pozo lleno de serpientes venenosas, experimentará una «ansiedad de realidad».

La segunda es la «ansiedad moral» y se refiere a lo que sentimos cuando el peligro no proviene del mundo externo, sino del mundo social interiorizado del «Superyo». Es otra terminología para hablar de culpa, vergüenza y el miedo al castigo.

La última es la «ansiedad neurótica». Esta consiste en el miedo a sentirse abrumado por los impulsos del «Ello». Su manifestación es como si se fuese a perder el control, el raciocinio o incluso la mente. «Neurótico» es la traducción literal del latín que significa nervioso, por lo tanto se podría llamar a este tipo de ansiedad, «ansiedad nerviosa». (BOEREE, 2006).

En cuanto a la terminología, José Antonio Marina y Marisa López Penas (2001), en su *Diccionario de los sentimientos*, analizan las relaciones que se pueden establecer entre distintos vocablos de un mismo campo semántico emocional, lo que nos permite conocer su matización y su gradación. Riesgo (procede de *resicare*, romper un risco el casco de una embarcación), y peligro (de la raíz indoeuropea *per-*, ir hacia delante, penetrar en algún sitio) son palabras relacionadas con el miedo.

Estos autores definen el temor como el miedo a algo que se piensa que ya ha sucedido, y aprensión es la aversión a tocar algo. Canguelo (miedo breve) procede del caló y significa originariamente apestar, y se relaciona con el aflojamiento de esfínteres que produce el miedo. Este es uno de los efectos dentro del aspecto bioquímico.

A continuación se exponen las distintas facetas que el organismo activa ante la presencia del miedo y cuáles son las reacciones fisiológicas originadas a consecuencia del temor.

II.1.1.1.1 El Aspecto Bioquímico

El profesor de fisiología Min Zhuo, de la Universidad de Toronto, explica que tarda algún tiempo que el miedo llegue a ser parte de la conciencia. El peligro inicial al cual se expone

el individuo activa los receptores NMDA, que son moléculas en las células que reciben comunicación y producen un efecto fisiológico específico, que están en su estado natural regularmente inactivas pero son accionadas cuando el cerebro recibe un trauma. A lo largo del tiempo, los receptores NMDA dejan su vestigio en las células cerebrales. (ZHUO, 2005: 856-872)

Es decir, un trauma o un episodio de miedo intenso, se consolida en la memoria aunque no de manera inmediata. Esta transmisión fue estudiada por el investigador Min Zhuo con ratones con los que hizo un estudio sobre el bloqueo de una subunidad molecular llamada NR2B. Ese bloqueo provocó la desaparición de la reacción a un trauma previo.

El psicólogo Daniel Goleman en su libro *Inteligencia Emocional*, da a conocer las emociones a través de una mirada científica, concibe una nueva visión sobre la inteligencia dotándola de emoción. Para Goleman la inteligencia emocional significa aptitud o competencia intra e inter personal ya que dicha inteligencia es la capacidad para registrar distintos sentimientos, y estos trabajan unos con otros.

«Las conexiones nerviosas de los centros emocionales del cerebro desencadenan también una respuesta hormonal que pone al cuerpo en estado de alerta general, sumiéndolo en la inquietud y predisponiéndolo para la acción, mientras la atención se fija en la amenaza inmediata con el fin de evaluar la respuesta más apropiada». (GOLEMAN, 1996: 10).

De todos modos, hace un análisis acerca de los circuitos que se activan bioquímicamente en el cerebro, ante la presencia de una alteración o peligro.

Así puede observarse que existe un aprendizaje emocional que ocurre de forma no verbal, sino que es psico-neuro-fisiológico, que tiene una respuesta bioquímica, un itinerario específico y unas pautas de comportamiento que se activan por señales.

En la fisiología del miedo podemos apreciar que al detectar algo que representa un peligro, se activa un sistema de alarma en el organismo que lo prepara para sobrevivir, desencadenando toda una serie de reacciones fisiológicas. El miedo al dolor psicológico provoca las mismas reacciones fisiológicas que el miedo al dolor físico. El sistema de alarma, se encuentra en la segunda capa del cerebro humano, es el sistema límbico. Este sistema (SNELL, 1986: 275) se encarga de controlar las respuestas de «huir o pelear». Nuestra alarma interna solamente se activa cuando hay una situación de verdadero peligro. Dentro del sistema límbico hay una estructura llamada la amígdala, que se encarga de controlar y mediar emociones principales como el afecto, la agresión y el miedo. Es el centro de identificación de peligro, y es fundamental para la supervivencia. Al ser activada la amígdala, desencadena miedo y ansiedad que ponen a la persona o animal en un estado de alerta total, preparándole para huir o pelear.

«La sensación de miedo está mediada por la actuación de la hormona antidiurética (o “vasopresina”) en la amígdala cerebral y la del afecto lo está por la hormona oxitocina, también en la amígdala». (CARPENTER, 1985: 506).

Para Carpenter, toda la información que entra a través de los sentidos pasa por la amígdala, y las estructuras cerebrales que detectan peligro, no identifican detalles, sino que están atentas a cualquier percepción. La función de alarma en el sistema nervioso produce un aumento de actividad

de diversas funciones corporales como aumento en la presión arterial, intensificación del metabolismo celular, incremento de glucosa en la sangre, aumento en la coagulación sanguínea e incluso un aumento en la actividad mental. De igual manera la sangre se va a los músculos mayores, principalmente a las piernas, para tener suficiente energía para escapar si es necesario. El corazón comienza a trabajar a una velocidad muy por encima de lo habitual, llevando rápidamente hormonas como la adrenalina a todo el cuerpo y a los músculos. El sistema inmunológico se detiene, así como todas las funciones no esenciales en el cuerpo, para prepararlo para lo que venga: la huida o la pelea.

Es decir que desde el punto de vista clínico, el cuerpo reacciona ante el miedo con comportamientos somáticos y modificaciones endocrinas. La emoción del miedo descarga una reacción de defensa ante la situación de peligro o amenaza.

Goleman menciona en *Inteligencia Emocional* una investigación llevada a cabo en la Facultad de Medicina de la Universidad de Rochester en el año 1974, por el psicólogo Robert Ader:

«El psicólogo Robert Ader descubrió que, al igual que el cerebro, el sistema inmunológico también es capaz de aprender, un hallazgo ciertamente sorprendente porque el conocimiento médico imperante por aquel entonces sostenía que el cerebro y el sistema nervioso central eran los únicos capaces de adaptarse a las exigencias del medio modificando su comportamiento [...] David Felten, colega de Ader, nos ha proporcionado algunas de las pruebas más concluyentes a favor de la existencia de un vínculo fisiológico directo entre las emociones y el sistema inmunológico. Felten comenzó observando que las emociones tienen un efecto muy poderoso sobre el sistema nervioso autónomo (encargado, entre otras cosas, de regular la cantidad de insulina liberada en la sangre y la tensión arterial). Trabajando con su esposa Suzanne y otros colegas, Felten logró determinar el lugar concreto en el que, por decirlo así, el sistema nervioso se comunica directamente con los linfocitos y las células macrófagas del sistema inmunológico. En sus observaciones realizadas con el microscopio electrónico, Felten descubrió también la existencia de conexiones directas entre las terminaciones nerviosas del sistema nervioso autónomo y las células del sistema inmunológico. Este punto físico de contacto permite a las células nerviosas liberar los neurotransmisores que regulan la actividad de las células inmunológicas (aunque, en realidad, la comunicación se establece en ambos sentidos), un hallazgo ciertamente revolucionario porque hasta la fecha nadie había sospechado siquiera que las células del sistema inmunológico pudieran ser el blanco de mensajes procedentes del sistema nervioso».

(GOLEMAN, 1996: 104-105).

El hallazgo del Dr. Felten fue determinante en la década de los años 70 ya que revolucionó la concepción acerca de la relación entre el sistema inmunológico y las emociones; demostró que no solo el cerebro y el sistema nervioso tenían la exclusividad de ajustarse a los cambios que se producían en el medio corrigiendo o alterando su conducta.

Se ha observado cómo funciona el miedo desde el punto de vista químico en el cuerpo, es un sentimiento que llega a paralizar al ser humano.

Para cambiar esto, neurofisiológicamente habría que hacer una rehabilitación de la sinapsis, las hormonas, lograr desactivar la conexión con el estímulo desencadenante y llevar el proceso de un nivel del cerebro medio o sub-cortical a uno cortical de nivel verbal para recuperar la dirección de la psique sobre el cuerpo.

A continuación se hará un acercamiento al miedo desde una perspectiva social y cultural. Existen muchos puntos en común entre los seres humanos a pesar de las diferencias sociales y culturales que puedan existir, pero el miedo es algo que sufren todos en mayor o menor grado y se comparte.

II.1.1.1.2 Como construcción socio-cultural

Durante mucho tiempo, el miedo ha sido ocultado y se establecía una similitud con la cobardía, es decir que el temor era considerado vergonzoso.

Desde tiempos remotos se ha utilizado el miedo en la política, la educación, la religión..., como arma para subordinar al ser humano.

En 1651, Thomas Hobbes en su libro *Leviatán*, hace una alegoría llena de metáforas e imágenes como representación simbólica de lo que sería el Orden Político moderno. En esta obra está prefigurando el nuevo sentido político moderno y el advenimiento de un orden de mando y obediencia diferente. También habla del miedo que es el que provoca en cada individuo, propio de la condición humana que le teme a sus semejantes, que nace de la convivencia ya que está obligado a convivir con los deseos y pasiones de los otros y por lo tanto en discordia permanente. Existe una necesidad del ser humano de ser reconocido, aceptado y valorado por la sociedad.

«Los signos de subvaloración, ya sea directamente de su persona o por reflejo, de su prole, sus amigos, su nación, su profesión o su nombre es un serio motivo de disputa». (HOBBS, 1980: 224).

Se trata de las humillaciones de las heridas morales que se transforman en razones para sobreponer la fuerza en contra del otro.

Por otro lado, el temor tiene cierto grado de aprensión y por lo tanto el miedo no desaparecerá de la condición humana. Pero el temor va cambiando según pasa el tiempo y los lugares en relación a las amenazas que se presentan.

El miedo es una característica inherente a la sociedad humana: está en la base de su sistema educativo (que, como expuso de manera radical Skinner 1948¹, en buena medida se define por el esquema básico del premio y del castigo) y es un pilar del proceso socializador. Buena parte del sistema normativo se fundamenta en el miedo, como muestra el Derecho Penal.

Catherine Lutz (1998), profesora licenciada en sociología y antropología de Swarthmore College y doctorada en antropología social por la Universidad de Harvard, ha estudiado la variabilidad cultural del miedo. Según sus averiguaciones, la comunidad ifaluk² considera positiva la cobardía, y por tanto para ellos es bueno confesar el miedo pues es prueba de ser persona inofensiva y temerosa de las leyes del grupo.³

19 El libro de Skinner publicado en 1948, la novela *Walden Two*, presenta una sociedad utópica basada en el condicionamiento operante (conducta voluntaria usada en operaciones dentro del entorno). Especula sobre una sociedad futura totalmente programada con técnicas de ingeniería de la conducta.

2 Ifaluk, Izaluk o Ifalik está situada en las Islas Carolinas en el estado de Micronesia en el Océano Pacífico.

3 *Unnatural Emotions*, The cultural construction of danger, citado en J. A. Marina y M. L. Penas (1999: 251) Dic-

Tradicionalmente, la educación ha estado muy ligada al castigo y como consecuencia de un trato muy autoritario, los alumnos tenían el miedo muy interiorizado. Se confundía la obediencia con el ser bien educado.

El miedo es uno de los instrumentos que más perjuicio puede causar, tanto en la sobreprotección como en la infraprotección. Ha sido una de las herramientas más utilizadas tanto en la educación escolar como familiar para lograr que el individuo desarrolle ciertas conductas. La utilización del miedo en educación se ha realizado a través de dos vías: la física que es una forma directa de amenaza o la psicológica que es la provocación de un miedo indirecto; en este último caso la persona pasa a ser controlada por la situación temida.

Por otro lado, Enrique Echeburúa, doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, en 1995 publicó *Fobia Social*, uno de los primeros libros que aparecía en castellano sobre esta problemática, abordándola desde una perspectiva clínica. Como complemento escribió un manual práctico de evaluación y tratamiento llamado *Evaluación y Tratamiento de la Fobia Social*:

«Según el DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) la fobia social es un miedo intenso y duradero a una o más situaciones sociales en las que la persona se expone a ser observada por los demás y experimenta el temor de hacer algo o de comportarse de una manera que pueda resultarle humillante o embarazosa». (ECHEBURÚA, 1995: 23).

Dentro de la construcción social, la llamada Fobia Social se encuentra dentro de uno de los trastornos de ansiedad más intensos, como bien define el Dr. Echeburúa, que se manifiesta cuando el temor es muy elevado causando evitaciones frecuentes de las situaciones temidas. El individuo se ve expuesto a la evaluación por parte de personas y teme actuar de forma embarazosa. En el próximo epígrafe, se analizará desde la perspectiva de la psicología social que define la naturaleza del miedo escénico a través de sus distintas formas e intensidades

II.1.1.2 Naturaleza del Miedo Escénico

Pretendemos indagar cómo se puede entender este fenómeno a partir de su contexto y sus relaciones.

Desde el punto de vista clínico-psicológico, el miedo escénico es definido como una fobia social.

Según su naturaleza este trastorno se caracteriza por un miedo intenso y persistente en respuesta a actuaciones en público. En esa situación el sujeto se encuentra expuesto ante gente desconocida a ser sometido a un examen. La persona teme actuar de modo humillante o embarazoso.

Existen variadas definiciones de lo que es el miedo escénico:

Los Drs. Sarah Knight y David Goode son especialistas en los problemas médicos de los intérpretes y definen el «miedo escénico» como:

«El miedo o la angustia irracional que aparece antes o durante la presentación ante el público».

(GOODE & KNIGHT, 1991: 3).

El miedo escénico es un problema muy frecuente y puede llegar a causar daños psicológicos. Uno de los aspectos es la percepción de una amenaza existencial como la de enfrentarse a la audiencia la cual es vista como un monstruo. Muchas veces el individuo es consciente de que ese temor es absurdo pero no lo puede controlar.

El profesor Boris Berman de la Universidad de Yale habla del miedo escénico en *Notas desde la banqueta del pianista*:

«El miedo escénico parece ser un enemigo contra el que luchan la mayoría de los artistas, incluido algunos de los mejores. Cada uno encuentra su propia forma de enfrentarse a él; la relajación, la concentración, la meditación y la auto-hipnosis suelen ser las soluciones más frecuentes. Un intérprete que sufra miedo escénico tal que interfiera seriamente con su trabajo artístico debería explorar diferentes técnicas para superarlo». (BERMAN, 2010: 203).

En este caso, el profesor Berman declara que el miedo escénico es un trastorno que padece el colectivo de artistas aún los que tienen gran experiencia sobre los escenarios. Por lo tanto no lo limita al estudiante que carece de la misma, sino que lo aborda dentro de una problemática que va más allá de las inseguridades típicas acerca del repertorio o la técnica del instrumento. Hace mención a distintos tratamientos a nivel psicológico, para la superación del miedo y recomienda la búsqueda de la solución explorando las diferentes alternativas.

II.1.1.2.1 Psicología Social

La psicología social estudia la interdependencia del individuo entre sus propias características individuales y sus características situacionales.

El objeto de estudio de la psicología social trata de las interrelaciones que se generan entre las personas que se agrupan con un objetivo común. Si bien la psicología clínica trata al individuo y a sus problemas como una unidad, en la psicología social este aspecto también debe tenerse en cuenta para observar a la persona y al entorno que lo afecta. Investiga los procesos de interacción y aporta conocimientos acerca del funcionamiento de los grupos de personas y sus conductas⁴.

Algunos sujetos, las exigencias sociales les provocan sentimientos desmedidos. Esto significa que su nerviosismo adquiere gran intensidad al pensar en la posibilidad de que su actuación en público sea criticada. Estas personas intentarán evitar las situaciones de peligro y esto puede llegar a ser un tema prioritario en sus vidas.

4 Datos extraídos de la Asociación Argentina de Trastornos por Ansiedad.

Es decir que la fobia social es un patrón de inhibición que lo padecen individuos que son hipersensibles a la evaluación negativa por parte de los demás. Las personas que la padecen pueden llegar a sufrir ataques de pánico.

El individuo subestima sus propias habilidades y sobreestima las de los demás, comparándose constantemente.

La diferencia entre la fobia social y la ansiedad social se encuentra específicamente en la intensidad del malestar: en la primera el malestar es clínicamente significativo, mientras que en la segunda el malestar es de un grado mucho menor al de la fobia.

La fobia social es la más fuerte y paralizadora de las diferentes formas de ansiedad social que experimenta un individuo, cuando tiene que afrontar la mirada, y más aún, la crítica de otra persona.

Se supone que esa ansiedad es la reacción ante la percepción de alguna amenaza de peligro para la supervivencia de la persona. Se secunda con la palabra «social» por el tipo de estímulo que la provoca (una ocasión en donde se encuentren una o más personas). (ANDRÉ & LÉGERON, 1997).

II.1.1.2.2 Diagnósticos

Para establecer un diagnóstico de fobia o ansiedad social, hace falta establecer los siguientes criterios, (BADOS, 2005: 2):

1. Síntomas psicológicos, conductuales o vegetativos.
2. Se limita a una situación social concreta.
3. Se intenta evitar la situación fóbica.

Sería conveniente tener en cuenta que existe una amplia variabilidad individual entre los fóbicos sociales respecto a qué situaciones temen, qué reacciones presentan, qué creencias mantienen, el grado en que tratan de evitar la situación, etc.

Existen básicamente cuatro formas de situaciones temidas, (BADOS, 2005: 3):

1. La intervención pública.
2. La interacción informal (mantener una conversación, relacionarse con gente).
3. La interacción asertiva (expresar desacuerdos, hacer una reclamación).
4. Ser observado.

Como el desarrollo de esta tesis se basa en la actividad de tocar el piano ante exámenes, conciertos y concursos de los alumnos pianistas de grado superior, se puede deducir que los puntos 1 y 4 mencionados por Bados en la existencia de las formas de las situaciones temidas, son las que se identifican con esta investigación; es decir la intervención pública y el ser observado.

Bados explica muy claramente que para diagnosticar una fobia social se deben dar al-

gunos síntomas específicos como ser el centro de atención y la evitación, es decir el querer salir de la situación y si es posible evitarla. Los síntomas fisiológicos pueden ser la ruborización, el miedo a vomitar entre otros. Muchas veces el individuo reconoce que su nerviosismo o ansiedad es excesiva o irracional. Además los síntomas se limitan específicamente a la presencia de la situación temida.

II.1.1.2.3 Componentes fisiológicos

Se habla de «fobia social generalizada» cuando los miedos hacen referencia a la mayoría de las situaciones sociales.

En comparación a aquellos con «fobia social circunscrita»⁵, los pacientes con «fobia social generalizada» suelen presentar más ansiedad y evitación social, más déficits de habilidades sociales y un serio deterioro de sus relaciones sociales, puntúan más alto en neuroticismo⁶ y más bajo en extroversión. (BADOS *ob. cit.*: 4).

Según Bados, dentro de la génesis de la fobia social, para que se desarrolle debe haber una interacción entre ciertos factores biológicos y psicológicos. Uno de ellos es la mayor capacidad innata para reconocer la amenaza social con una respuesta sumisa; otro es el bajo umbral de activación fisiológica y lentitud en la reducción de la activación:

«Esta mayor activación fisiológica ha sido ligada al factor temperamental denominado **inhibición conductual ante lo no familiar**, el cual a su vez ha sido relacionado con variables de personalidad tales como la introversión y el neuroticismo». (BADOS, 2005: 16).

Hans Jurgen Eysenck (1987) psicólogo de origen alemán, propone tres tipos de personalidad: Extraversión, Neuroticismo y Psicoticismo. Nunca aspiró a que la personalidad esté definida solo por estos tipos y sus rasgos respectivos; él aceptaba que pudieran existir otros, pero solo daba mayor importancia a los mencionados anteriormente.

El tipo neuroticismo se refiere a la estabilidad del sistema nervioso autónomo que moviliza trastornos cardio-vasculares, taquicardias, trastornos respiratorios, sudoraciones, etc. Una tasa elevada de neuroticismo (inestabilidad) indica una emotividad muy intensa y elevado tono, son personas generalmente ansiosas, tensas, inseguras y tímidas. Presentan los siguientes rasgos de personalidad:

- Ansioso.
- Deprimido.
- Sentimientos de culpa.
- Poca autoestima.
- Tenso Irracional.

5 La fobia social circunscrita presenta menor ansiedad subjetiva pero mayor ritmo cardíaco durante la actuación en público (Bados 2005: 4).

6 El tipo neuroticismo se explica a través del control, del SNA de la persona (Sistema Nervioso Autónomo), es así como se plantea que este sistema se ve afectado por las situaciones de fuerte tensión, momentos de extrema preocupación o peligro para el individuo.

- Tímido.
- Triste.
- Emotivo.

En comparación a los pacientes con «fobia social generalizada», aquellos con «fobia social circunscrita» presentan menor ansiedad subjetiva, pero mayor ritmo cardíaco antes y durante las situaciones de presentaciones en público. Las diferencias fisiológicas entre ambos tipos de fobia social podrían indicar que la «fobia social circunscrita» puede ser una reacción emocional condicionada, mientras que la «fobia social generalizada» sería el resultado de una larga historia de inadecuación social. Se ha propuesto que la ansiedad ante los exámenes sea considerada una forma de «fobia social circunscrita» si cumple los otros criterios diagnósticos establecidos para esta. (BADOS, 2005: 5).

En el sistema somático y autónomo, las reacciones corporales frecuentes son:

- Taquicardia/palpitaciones,
- Temblor (voz, manos),
- Sudoración,
- Sonrojamiento,
- Tensión muscular,
- Malestar gastrointestinal (p.ej.: sensación de vacío en el estómago, diarrea),
- Boca seca,
- Escalofríos,
- Sensación de opresión en la cabeza o cefalea,
- Dificultad para tragar,
- Náuseas,
- Urgencia urinaria.

A lo expuesto anteriormente, se añaden las dificultades para pensar, propias del sistema cognitivo:

- Imposibilidad de recordar cosas importantes,
- Confusión,
- Dificultad para concentrarse,
- Miedo a equivocarse,
- Temor a la crítica,
- Temor a desvelar la ansiedad ante el público a través de los síntomas que puedan ser vistos por los demás.

«Existe una tendencia a centrar la atención en sí mismo, concretamente en los síntomas somáticos y autónomos de ansiedad (especialmente los visibles), en las cogniciones y emociones negativas y en los propios errores». (BADOS, *ob. cit.*: 5).

Según Eysenck, la tipología analizada tiene la característica de incluir un rasgo opuesto dentro de sí, por ejemplo: la Extraversión frente a la Intraversión, el Neuroticismo opuesto a la estabilidad y el Psicoticismo frente al control de los impulsos.

Él piensa que donde hay diferencias también hay similitudes que pueden medirse:

«¿Cómo podemos afirmar que todos los individuos difieren unos de otros si no es cuantificando estas diferencias y organizándolas en ciertos rasgos, aptitudes u otros conceptos similares?». (EYSENCK 1987: 21).

Es decir que la personalidad debe ser estudiada a partir de las diferencias y similitudes individuales.

El rasgo de Extraversión tiene como características al individuo sociable, despreocupado, dominante, vital. El Neuroticismo indica una gran emotividad, presenta rasgos de personalidad ansiosa, tensa, tímida. Y en el Psicoticismo hay una continuidad entre un comportamiento normal y uno psicótico por ejemplo: puede pasar desde un impulso normal a uno criminal.

Eysenck considera que todo lo ocurrido a nivel social es producto de la interacción de las diferencias entre individuos, es decir, que no cree que el aspecto social influya en la formación de la personalidad, sino al contrario.

II.1.1.2.4 Componente social

El temor a no poder alcanzar las elevadas metas auto-impuestas (miedo a la autoevaluación negativa) puede ser tan importante como el miedo a la evaluación negativa por parte de los demás.

De todos modos, si bien esto es cierto en algunos casos, conviene tener en cuenta que en general tanto la ansiedad social como la fobia social parecen estar más asociadas con el perfeccionismo socialmente prescrito (normas basadas en la expectativas que se cree tienen los demás y que no tienen por qué coincidir con las propias), que con el perfeccionismo personal (fijación de normas personales excesivamente elevadas y tendencia a autocriticarse cuando no se alcanzan).

Los diversos temores mencionados se ponen de manifiesto en una serie de pensamientos negativos frecuentes que impiden concentrarse en la interacción, como por ejemplo: «No valgo para esto», «lo hago fatal», «los estoy aburriendo».

El «superyó» juega un papel importante en la ejecución pianística. Su imperativo produce tensión que es uno de los fenómenos que aparecen en la misma.

Esa tensión es una consecuencia de la exigencia del superyó y trae aparejada una influencia negativa en el aprendizaje de la utilización de los recursos pedagógicos, en el reto y en la desvalorización. En la ejecución el alumno-pianista intenta tener el control absoluto a través de la digitación firme, y el deseo de control genera la tensión. Pero si el intérprete quiere buscar una relajación en los dedos estaría desafiando al «superyó» (tensión). Cuando el individuo sale del lenguaje corporal al emocional hay un desafío a lo establecido, es decir, va en contra de lo establecido y es entonces cuando aparece el temor al error y el «superyó» recupera su sitio.

El alumno de piano pertenece, junto con sus compañeros, a un determinado grupo social, el cual forma parte de la persona. El alumno adopta el punto de vista de los otros miembros individuales de su grupo.

A ese grupo George Mead (1953) lo llama «el otro» y constituye un factor determinante para la comprensión del alumno y su entorno ya que el alumno-intérprete estará sometido a evaluación por parte de los miembros de dicho grupo.

Otro factor a tener en cuenta es la diferencia de género.

Como afirma Bados en su tesis Fobia Social:

«La fobia social se distribuye igualmente entre ambos sexos en muestras clínicas, pero en la población general, varios estudios han hallado una mayor frecuencia de mujeres entre los fóbicos sociales (del 58% al 72%, mujeres; en general, 3 mujeres por cada 2 hombres) (Caballo, Andrés & Bas, 1997; Kessler, 1994; Magee, 1996; Schneier, 1992). Algo similar ocurre con los niños y adolescentes, donde cerca del 70% de los fóbicos sociales en la población general son de sexo femenino». (SANDÍN, 1997).

«A diferencia de otros trastornos fóbicos donde más mujeres que hombres buscan tratamiento, en la fobia social los porcentajes están igualados. Una posible explicación es que en la sociedad occidental la timidez es incompatible con el rol sexual tradicional del varón, pero no con el de la mujer. Se espera que el varón inicie las relaciones y se desenvuelva con seguridad, tenga mayores aspiraciones en su trabajo y sea más asertivo, por lo que la vida de un hombre con fobia social, se verá más perturbada que la de una mujer». (BADOS, 2005: 12).

Bados menciona a Sandín en su trabajo de investigación cuantitativa ya que este ha realizado una serie de estudios sobre la Fobia Social basados en la diferencia de género.

Investigaciones realizadas con intérpretes chilenos (Marinovich, 2006), estudiantes de música noruegos (Kaspersen & Gunnar, 2002), estudiantes de la Escuela de Música de la Universidad de Iowa (Wesner, Noyes & Davis, 1990), entre otros, encontraron que las mujeres mostraban niveles más altos de ansiedad que los hombres; en cambio, otras investigaciones con estudiantes de la Guildhall School of Music de Londres (Kokotsaki & Davidson, 2003) y profesionales holandeses (Van Kemenade, Van Son & Van Heesch; 1995) no apoyan esta hipótesis.

Craske y Craig (1984: 263-280) observaron que las mujeres muestran mayores niveles de ansiedad que los hombres tras la aplicación de un cuestionario.

Además, las mujeres exhiben una menor reacción de alerta autónoma cuando se las compara con hombres. Vieron además cómo ciertos patrones de respuesta entre pianistas hombres y pianistas mujeres eran diferentes y ello se daba en lo que se refiere al estado fisiológico de alerta y a las auto-instrucciones cognitivas. Entre las mujeres era más probable recoger manifestaciones personales negativas justo antes de la actuación, mientras que los hombres revelaban un mayor estado autonómico de alerta en relación con las actuaciones.

Abel & Larkin (1990: 171-182) también observaron cómo las mujeres mostraban una mayor ansiedad subjetiva que los hombres, mientras que estos exhibían una presión sanguínea sistólica mayor en la comparativa con las mujeres.

Se han correlacionado otros elementos además de las diferencias de género, como la especialidad del músico: tipo de instrumentista (en unos casos mayores índices en solistas –violínistas, pianistas, cantantes–, por ejemplo, con respecto a músicos de orquesta, directores), el nivel de estudios (entre estudiantes y profesionales los resultados son variables), tipo de programa educativo (hay sugerencias de que los estudiantes del sistema clásico muestran mayor ansiedad con respecto a las muy bajas cifras de los estudiantes de jazz), calidad de la preparación, factores «personales», etc. (KASPERSEN, 2002).

Se observa en las investigaciones una diferencia entre las interpretaciones de música clásica y las de jazz.

Mientras en el jazz la partitura es un vehículo de la expresión musical y el ejecutante crea a partir de la misma, en el mundo de la música académica este vehículo lo constituye el intérprete por excelencia, que busca concentrar la creación musical en el mensaje específico ofrecido por el compositor.

«En jazz, el intérprete debe tener un importante grado de libertad para hacer con la composición, con el arreglo y hasta con la dirección, lo que más o menos le dicte su creatividad, de lo contrario no es jazz. Este principio de libertad para el intérprete convierte la música escrita en un vehículo de expresión de quien la toca, en versión particularmente libre de abordar lo escrito, y así deben entenderlo compositores, directores, arreglistas, y por supuesto, los intérpretes».

(PACANINS, 2003: 23).

La música profesional implica un alto nivel de competitividad y situaciones creadoras de estrés que el intérprete debe aprender a enfrentar desde sus etapas iniciales de formación.

Los pianistas solistas ejecutan las obras completamente de memoria con lo cual necesitan mantener la estructura de la partitura en sus mentes a medida que la van interpretando, lo que implica un alto nivel estructural cerebral y esta complejidad se ve reflejada en los conciertos de los alumnos.

Estos estudios confirman de manera consensuada la incidencia que tiene la ansiedad en músicos ejecutantes como grupo comparado con la población normal. En ellos se muestra una preocupación por la frecuencia con la que se informa sobre la experiencia de la ansiedad en la presentación en público.

II.1.1.2.5 Componente cognitivo

Los pensamientos negativos reflejan también una serie de errores cognitivos típicos de los fóbicos sociales que se pueden observar en el siguiente cuadro:

En su investigación sobre Fobia Social, Bados menciona cuales son los pensamientos que invaden al individuo fóbico.

Comienza con la autovaloración del individuo, fuera de la realidad, lo cual favorece la aparición de metas perfeccionistas. Continúa con la sobrestimación de lo que los demás observan

en la persona especialmente de la sintomatología externa. Esto da lugar a la subestimación de las propias capacidades y la sobrestimación del posible fracaso debido a la probabilidad de cometer errores. Otro de los errores cognitivos son las expectativas irreales acerca de las respuestas de los demás hacia las manifestaciones de nerviosismo. El individuo da mucha importancia a las críticas y al rechazo dándoles una dimensión excesiva. La persona cree que está actuando mal y piensa que los demás lo ven tan mal como él mismo cree que se percibe. Atiende selectivamente a los mensajes negativos sin atender a las reacciones positivas, ya que no las ve. Percibe críticas o desaprobación donde no las hay o exagera su intensidad. Se autoevalúa negativamente y minimiza sus logros. Le otorga una gran importancia a la crítica negativa por parte de los demás. Los errores que pueda cometer, son sobrevalorados hasta la exageración, hasta pensar que sus errores pueden causar daño a otros. El individuo piensa que el fracaso es debido a defectos personales y atribuye el éxito a factores externos. El fóbico asume que las opiniones negativas de los demás son el reflejo de sus características personales. Y por último posee un mayor recuerdo de las cosas negativas relacionadas con su persona, que de las positivas.



Mapa conceptual nº 3 - Errores cognitivos (Bados, 2005) Elaboración propia.

Bados menciona tres categorías en estos supuestos cognitivos:

- «A) Normas excesivamente elevadas para uno mismo: “debo hacerlo muy bien”, “mi manera de ser no es apta para esto”.
- B) Creencias condicionales sobre la evaluación por parte de los demás: “se reirán de mí”, “pensarán que soy tonto”, “notarán que estoy nervioso”.
- C) Creencias incondicionales sobre uno mismo: “soy raro”, “soy débil”, “soy inseguro». (Bados, *ob. cit.*: 6).

En el caso que se pretende estudiar, el miedo escénico en los alumnos de piano de grado superior, las situaciones de exposición a ser juzgados y criticados serán continuas a través de la vida activa musical.

Generalmente el alumno-intérprete tiene reacciones conductuales de defensa ante la situación temida. Por ejemplo:

- Ensayar.
- Tomar tranquilizantes.
- Tener un pañuelo para secar el sudor de las manos.

En este epígrafe se ha intentado hacer una mención del miedo desde distintos aspectos dentro de la psicología y sus diferentes intensidades partiendo de la ansiedad hasta llegar al grado de fobia.

Para situarnos en el núcleo esencial de esta tesis se recordará que el tema principal que nos ocupa es la función pedagógica del profesor de piano ante las actuaciones públicas de los alumnos, lo que a continuación implica unas definiciones y aspectos que involucran el miedo a la actividad de tocar dentro de una perspectiva pedagógica.

II.2 DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Este epígrafe tratará de desarrollar un punto de vista pedagógico enfocado netamente a la actividad pianística.

A partir de lo anteriormente expuesto, Lev Vigotsky (1978), en *Mind in Society* enfatiza su teoría del Constructivismo Social, donde destaca la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento y apoya un modelo de descubrimiento del aprendizaje. Para él, el conocimiento es un producto de la interacción social y la cultura.

Este tipo de enseñanza pone un gran énfasis en el rol activo del docente, mientras que las habilidades mentales de los estudiantes se desarrollan naturalmente a través de varias rutas del descubrimiento.

Los tres principales supuestos de Vigotsky son: construcción de significados, instrumentos para el desarrollo cognoscitivo y las zonas de desarrollo próximo.

La relación entre alumno y profesor es considerada por Lev Vigotsky de la siguiente manera:

1º) El aprendizaje y el desarrollo son actividades sociales colaborativas que dependen de que el estudiante construya su comprensión en su propia mente. Desde esta perspectiva se hace relevante la motivación y el estímulo permanente del docente hacia el alumno.

2º) «La zona del desarrollo próximo», puede ser usada para diseñar situaciones apropiadas durante las cuales el estudiante podrá ser provisto del apoyo apropiado para el aprendizaje óptimo.

Pedagógicamente existen aspectos muy importantes en el quehacer cotidiano, en el que el docente tiene un papel fundamental como guía.

II.2.1 Perfiles del docente

«El buen gusto musical, y su principal manifestación, el sentido de la proporción (o de la justa medida de las cosas), es uno de los valores más importantes que un profesor puede transmitir a su alumno». (BERMAN, 2010: 206).

Al asumir el papel de mentor, el docente puede sentir la tentación de convertirse en el dueño de la verdad.

Dentro de los diferentes perfiles del profesor encontramos (Weber, 1976:2):

II.2.1.1 El docente autoritario

Se caracteriza por ser un guardián celoso de la autoridad y la disciplina, aplica reglamentos y castiga sin dar lugar a explicaciones. Es especialista en dar recetas, indica conductas, señala lo que es y lo que debe ser, tiende a desconfiar de las capacidades de sus alumnos por lo que impide su participación, considera sus propias necesidades, ideas y valores antes que las de sus alumnos; además ejerce control mediante la ironía, la humillación o ridiculizando, actúa como jefe distribuyendo tarea y exigiendo obediencia.

II.2.1.2 El docente democrático

Permite y estimula la participación de sus alumnos para analizar y buscar solución a los problemas, crea un clima de confianza para que las opiniones de todos sean valoradas en su justa medida, aclara los malos entendidos, suprime los obstáculos y contribuye al desarrollo de la discusión proponiendo problemas para discutir en lugar de solucionar.

II.2.1.3 El docente sobreprotector

Aquel que apela a argumentos de tipo sentimental para garantizar la adhesión de sus alumnos. Es amable y entretenido, promueve el diálogo y la discusión, pero él decide cuáles son las respuestas correctas; a menudo evita discordias, se resiente si sus alumnos actúan como seres inmaduros y faltos de recursos. Los mantiene en estado de hibernación, no les da oportunidad de decidir, de arriesgarse, de ser ellos mismos, actúa como protector a la vez que hace valer su condición de experto en la materia.

II.2.1.4 El docente inconsistente

En ocasiones es rechazador, en otras hipercrítico y en otras demasiado cariñoso. No maneja una pauta de conducta que regule la totalidad de sus actos. Sus reacciones se basan más en sentimientos personales que en la realidad de los hechos, su estado de ánimo prima sobre la actitud reflexiva acerca de lo que sus alumnos necesitan. Es poco constante en los hechos, no siempre cumple sus compromisos, actúa como improvisador, reacciona siempre de forma impulsiva.

II.2.1.5 El docente autosuficiente

Se relaciona con sus alumnos desde el pedestal donde está, porque considera que lo sabe todo, demuestra escaso interés por las ideas, inquietudes y preocupaciones de sus alumnos. Se siente dueño de la verdad, admite que sus alumnos puedan reclamar o pedir explicaciones, es incapaz de reconocer sus errores o equivocaciones delante de sus alumnos, hace notar su experiencia y conocimientos, trata a los demás en forma despectiva. Actúa como experto, no acepta consejos ni sugerencias de nadie.

II.2.1.6 El docente permisivo

Procura intervenir lo menos posible, deja hacer a sus alumnos, no toma decisiones ni orienta, con el pretexto de lograr algo bueno en ellos, en ocasiones opina que la mejor manera de conducir a los alumnos es no controlarlos en absoluto; actúa como una persona muy buena, pretendiendo complacer y dar la razón a todos sin decantarse por nadie.

Con las anteriores descripciones de los diferentes tipos de docentes, podemos decir que los alumnos se identificarán con aquel que satisfaga sus necesidades. Como bien señala Abraham Maslow:

«Las necesidades de estima, una baja y otra alta. La baja es la del respeto de los demás, la necesidad de estatus, fama, gloria, reconocimiento, atención, reputación, apreciación, dignidad e incluso dominio. La alta comprende las necesidades de respeto por uno mismo, incluyendo sentimientos tales como confianza, competencia, logros, maestría, independencia y libertad». (MASLOW, 1943: 382).

La versión negativa de estas necesidades es una baja autoestima y complejos de inferioridad. Maslow considera a todas estas necesidades como esencialmente vitales, incluso el amor y la estima son necesarios para el mantenimiento de la salud.

Para Jerome Bruner (1987), el aprendizaje es un proceso activo en el que los educadores construyen nuevas ideas o conceptos basados en el conocimiento pasado y presente, por la selección y transformación de información, construcción de hipótesis y la toma de decisiones, basándose en una estructura cognoscitiva, esquemas, modelos mentales, etc.

Como la experiencia de Bruner es sobre la instrucción en clase, el instructor debería tratar y entusiasmar a los estudiantes en descubrir principios por sí mismos. El instructor y los educandos deben «comprometerse» en un diálogo activo, como la enseñanza socrática, y la tarea del instructor es «traducir» la información para que sea aprendida en un formato apropiado del estado de entendimiento del educando.

Autor de la «Teoría de la Instrucción», Bruner considera como postulado de su teoría que el aprendizaje es un procesamiento activo de la información y que cada persona lo organiza y lo construye a su manera. Se interesa por la forma de cómo debe educarse a los alumnos a partir de la psicología educativa.

Uno de los puntos importantes en la pedagogía es respetar la integridad del individuo y reconocer su estado de síntoma como tal.

La diferencia entre «síntoma» y «sublimación» es que en el primer caso actúa como un tapón, produce una espiral de creciente angustia y sufrimiento; en cambio la «sublimación» es una sensación de alegría cuando el sujeto siente que ha realizado y ha llevado a cabo su objetivo.

Existen tres pilares fundamentales en la preparación de un concierto, examen o concurso además del estudio cotidiano: la preparación, la planificación y la seguridad.

Por otra parte, actuar es una habilidad y como tal hay que aprender a desarrollarla; es decir, que la capacidad de actuación frente a un tribunal o en un escenario se puede incrementar mediante el aprendizaje.

El desarrollo de las habilidades proviene de una cadena de fibras nerviosas que transmite un impulso eléctrico que viaja a través de una señal. La mielina es una membrana que rodea a las fibras nerviosas y cuanto más gruesa sea a través de la práctica intensa, hace que la señal emitida sea más fuerte y más veloz e impide que los impulsos eléctricos se escapen.

«Cuando encendemos nuestros circuitos de la manera correcta (cuando practicamos el swing con ese palo de golf o tocamos una nota), nuestra mielina responde cubriendo el circuito neural y añadiendo, en cada nueva capa, un poco más de habilidad y velocidad. Cuanto más gruesa sea la capa de mielina, mayor será su capacidad de aislamiento, de manera que nuestros movimientos y pensamientos se volverán más veloces y precisos». (COYLE, 2009: 11).

Esta es una explicación científica de lo que sucede cuando el individuo se centra en su actividad y la repite de forma consciente. Según las investigaciones de Dan Coyle, para lograr ese desarrollo de la mielina es necesaria la práctica intensa.

«La práctica intensa es un concepto extraño por dos razones. La primera de ellas es que va en contra de nuestras intuiciones acerca del talento. Habitualmente pensamos que la práctica se relaciona con el talento de la misma forma en que una piedra de afilar se relaciona con un cuchillo: es vital, pero inútil sin una hoja sólida llamada habilidad natural. La práctica intensa plantea una posibilidad fascinante: ¿es posible que la práctica pudiera ser aún más importante de lo que suponemos?

La segunda razón por la que la práctica profunda es un concepto extraño tiene que ver con que aquellos hechos que normalmente intentamos evitar (sobre todo los errores) se convierten con ella en habilidades. Por lo tanto, para entender cómo actúa la práctica intensa, debemos tener en cuenta en primer término la importancia, inesperada pero crucial, que tienen los errores en el proceso de aprendizaje». (COYLE, 2009: 25).

La práctica intensa va mucho más allá de la simple repetición de una habilidad, que no se limita a una función pedagógica sino que aquí queda demostrado que lo científico también interviene en el proceso del aprendizaje, es decir que ambos aspectos confluyen.

Todas las acciones son el resultado de impulsos que se transmiten a través de las fibras nerviosas. El cerebro envía una señal hasta los músculos. Al poner esto en funcionamiento, la mente se activa; esto quiere decir que cualquier habilidad activa el circuito construido por las fibras nerviosas. Existe una energía de entrada y otra de salida. La primera es todo aquello que sucede antes de poner en práctica la habilidad y la de salida es la realización de la acción.

Es cierto que cuanto más se desarrolla un circuito de habilidades se da paso a la automaticidad que es la falta de conciencia sobre lo que se está haciendo. Pero una cosa no quita la otra, es decir que tanto los circuitos cerebrales como la automaticidad se combinan. Es entonces donde interviene la mielina cuya función es la rápida transmisión de los impulsos nerviosos.

Los estudios realizados por el Dr. Fields⁷ demuestran que la velocidad de los impulsos es controlada por la mielina:

«...el encendido nervioso cultiva la mielina, la mielina controla la velocidad del impulso y la velocidad del impulso es la habilidad [...] Las señales tienen que viajar a la velocidad adecuada y llegar en el momento preciso, y la mielinización es la forma que tiene el cerebro de controlar esa velocidad». (COYLE, 2009:47).

El estudio del piano o cualquier instrumento requiere del desarrollo de las habilidades y de que esos impulsos sean cada vez más veloces. No solo nos referimos al impulso que mueve los músculos sino también a la velocidad de la información procesada en el cerebro para decodificar las partituras, comprenderlas y llevarlas a la ejecución.

Hay varios estudios que se centran de manera específica en los vínculos entre la mielina y el desarrollo de las habilidades y el talento.

Por ejemplo: J. Pujol, «Myelination of Language-Related Areas in the Developing Brain», *Neurology*; F. Ullen y otros «Extensive Piano Practicing Has Regionally Specific Effects on White Matter Development», *Nature Neuroscience*; T. Klinberg y otros autores, «A Neural Basis

⁷ Dr. Douglas Fields, director del laboratorio para el desarrollo de la Neurobiología de Instituto Nacional de Salud en Bethesda, Maryland. (Coyle, 2009: 36).

for Reading Ability: Microestructure of Temporo-parietal White Matter», *Neuron*; B.J. Casey y otros autores, «Structural and Functional Brain Development and Its Relation to Cognitive Development», *Biological Pschyology*. (COYLE, 2009).

Esa práctica profunda debe estar unida a todos los conocimientos que complementan y rodean el hecho de estudiar el piano, teniendo en cuenta todos los aspectos que se analizan en el estudio cotidiano.

II.2.2 El estudio cotidiano – diferentes aspectos

Dentro del estudio cotidiano, desde el punto de vista musical, existen tres aspectos a partir de los cuales el intérprete se relaciona con la obra.

1. Técnico.
2. Analítico.
3. Emocional.

A continuación se hará un análisis de cada uno de los ítems que intervienen en el armado de una obra, comenzando por el aspecto técnico.

II.2.2.1 Aspecto Técnico

Al abordar el trabajo de una obra, el alumno se enfrenta a situaciones desconocidas que intenta conectar con sus experiencias previas integrándolas en una nueva habilidad.

La técnica sirve como instrumento para expresar la propia emoción y no como un fin en sí mismo. Mejorar la capacidad técnica solo sirve como medio para lograr una mayor expresividad. El alumno-pianista pondrá a su servicio el trabajo mecánico para crear algo y no para impresionar a los demás.

«Con todo lo importante que es el trabajo técnico, nunca debería practicarse sin objetivo musical en mente. Descubrir el contenido musical de cada pasaje ayudará al pianista a encontrar el procedimiento técnico más adecuado». (BERMAN, 2010: 69).

El término «técnica» viene del griego «techné» que significa «arte». Paradójicamente cuando se menciona la palabra «técnica» es para hacer referencia a la parte del trabajo mecánico, el acto físico de tocar el piano o cualquier otro instrumento sin tener en cuenta la parte artística de la ejecución.

Existen muy buenos ejemplos de bibliografía específica sobre la ejecución pianística. Una de las más recientes es el libro *Historia de la Técnica Pianística* de Luca Chiantore, un trabajo de investigación donde llega a la conclusión de que nunca existió una única forma de tocar el piano, sino muchas y de distintas maneras cada una de ellas. Parte del respeto por esa diversidad, la cual no solo trasciende a la comodidad de la ejecución sino que responde a las múltiples actitudes estéticas.

Otras obras muy interesantes para su lectura son la de Karl Leimer: *Moderna Ejecución Pianística*, de Ricordi Americana del año 1931, y el del Dr. Alejandro Lowen: *Bioenergética*, 2011. Ambos libros parten de dos concepciones totalmente diferentes, uno analiza la ejecución netamente pianística vista desde los años 30 mientras, y el otro es un libro del siglo xxi donde se buscan las soluciones de los problemas combinando el trabajo del cuerpo y la mente.

También se debe reseñar el escrito por la pianista María Rosa Oubiña de Castro: *Mecánica y Kinesiología Pianística*. Esta pianista y maestra argentina ha ofrecido muchos cursos y masterclass acerca de los elementos de la técnica pianística. He aquí un extracto de los apuntes tomados de una sus clases magistrales ofrecida en su casa de Buenos Aires en 2011:

«La producción de un sonido aislado:

La naturalidad y la comodidad del toque dependen del empleo del peso en la producción sonora. Puede concebirse el desarrollo de la producción sonora como un proceso articulado en tres etapas diferentes:

ENTREGA: Corresponde a la transmisión del peso a la tecla a través de la yema del dedo.

REACCIÓN: Consiste en el rebote del sistema provocado por la contracción de los flexores cuando el dedo topa con las resistencias definida por la interrupción del descenso de la tecla.

ESTABILIZACIÓN: Restituye el equilibrio del sistema. Dicho equilibrio se logra cuando el sistema queda en descanso y suspensión.

Practicar teniendo en cuenta todas las indicaciones dadas e intentando percibir claramente las tres etapas ENTREGA, REACCIÓN Y ESTABILIZACIÓN:

- a) Sobre cada dedo
- b) Sobre dos notas simultáneas
- c) Sobre acordes

(OUBIÑA DE CASTRO: 2011)⁸

A continuación se hará un breve análisis de los tres puntos principales que determinan la importancia de una buena técnica pianística.



Mapa conceptual nº 4 - Aspectos que definen la calidad de una técnica. Elaboración propia.

8 Anotaciones de Clase Magistral en Buenos Aires.

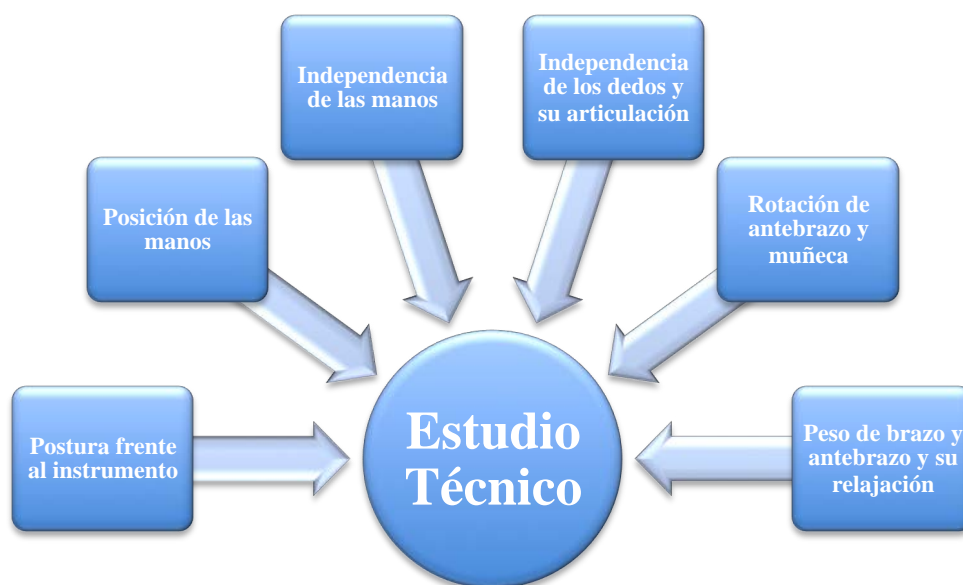
El primer punto importante se trata de la dosificación del peso. Este elemento es básico en la producción del sonido y por lo tanto es necesario aprender a percibirlo conscientemente hasta adquirir un dominio tal que sea posible graduarlo y emplearlo a voluntad de acuerdo con las exigencias del fragmento musical practicado. Tanto el exceso de peso como su reducción excesiva crean dificultades en el funcionamiento del sistema. En el caso del exceso, entorpece porque se convierte en una carga superior a la que pueden soportar los dedos originando una sonoridad pesada, agarrotada. En el caso de la reducción de peso, crea inseguridad a causa de la inconsistencia del punto de apoyo del fondo de la tecla. La cantidad de peso a entregar debe ser controlada por el oído y por el tacto.

Aquí nos encontramos con una de las causas de generación de inseguridades.

El segundo punto es la sensibilización de la yema de los dedos. El contacto con la tecla se realiza a través de la yema de los dedos. Por lo tanto resulta interesante observar la función de la misma en el proceso de la producción de un sonido. Las yemas poseen una forma curva que les permite vascular. El dedo toma contacto con la tecla a través del extremo anterior de la yema. Cuando el brazo le imprime el impulso que provocará el descenso de la tecla, la yema va gradualmente adhiriéndose, presionando hasta ponerse en contacto con la tecla en toda o casi toda su superficie. Es el momento en que el martillo golpea la cuerda y en ese mismo instante se produce el rebote o la reacción, la presión de la yema cede en el sentido opuesto hasta reducirse al mínimo necesario para mantener la tecla descendida y ofrecer al sistema un punto de apoyo. El juego de la yema amortigua la entrega de peso al dedo que toca.

Por último tenemos la percepción de la trayectoria de la tecla. El grado de presión de la yema de los dedos influye en el descenso de la tecla determinando distintas maneras de producir un sonido y grados de intensidad sonora. Hay que tener presente que esta está en relación con la velocidad del impulso y con la dosificación del peso, por eso resulta importante sensibilizarse a la trayectoria de la tecla que es el medio a través del cual se ponen en acción los martillos que actúan sobre las cuerdas. La tecla es la receptora del impulso provocado por el sistema muscular transmitido a la mecánica del instrumento. A su vez, la reacción generada en el punto de apoyo en el fondo de la tecla cuando esta cumple su trayectoria, se refleja sobre el sistema muscular. Aprender a conducir la acción de la tecla, es decir, percibir su juego, es el medio más eficaz para alcanzar un alto grado de precisión y dominio del instrumento. Es conveniente concentrar la atención en el juego de la tecla descenso-ascenso y observar que la tecla desciende con mayor facilidad en su primer tramo ofreciendo luego en lo que resta, una leve resistencia. (Oubiña de Castro, 2011).

Es interesante entender las distintas formas de comprender el estudio técnico ya que la razón del estudio no es solo aprender obras, sino desarrollar habilidades para que puedan ser aplicadas en otras situaciones. Esas habilidades son posibles a través de un complejo trabajo que implica el sistema neuromuscular.



Mapa conceptual nº 5 – Comprensión del Estudio Técnico. Elaboración propia.

Comenzando por la postura del cuerpo frente al instrumento, se puede decir que existen diferentes formas de utilizarlo, algunas más eficaces que otras. Lo importante es que no se genere una tensión muscular que desemboque en un colapso. Es decir que la diferencia entre el buen uso del cuerpo y otro no tan bueno, puede explicar el contraste entre hacer música en buenas condiciones o por el contrario sentirse incómodo y con limitaciones. Una postura sana, natural, alineada es el reflejo de las reacciones ante los estímulos externos o internos, ante los propios pensamientos o emociones. Por eso, la postura se encuentra tan ligada al plano mental y emocional.

Existen tres opciones posturales para tocar el piano:

La postura caída, con la espalda flácida, levemente arqueada. Esta opción tiene varios inconvenientes ya que al encontrarse el cuerpo contraído existe una compresión del espacio interno, esto afecta a la respiración, se producen tensiones, la columna vertebral se encuentra descolocada, el tono muscular es deficiente para la realización de la interpretación y por lo tanto no se dispone de una concentración natural. Su actitud es de abandono y en un concierto esto se refleja ya que se está comunicando también a través del cuerpo

Otra postura es la arqueada hacia adentro, donde la espalda tiene un arqueamiento hacia adelante. Este tipo de arqueamiento suele observarse cuando la tarea es intensa o la ejecución tiene mayor dificultad. Al igual que en la postura anterior, también existe una restricción respiratoria, provoca una rigidez muscular y lo que comunica al público es una sensación de esfuerzo.

La postura equilibrada es la que se caracteriza por una alineación natural de la columna vertebral. Esta posición tiene algunas ventajas que son verdaderamente destacables: una respira-

ción amplia, se economiza energía, la estructura interna se encuentra en buen estado, la mecánica para la realización técnica es óptima, genera una energía natural, facilita la concentración, el pianista posee una mejor actitud para la ejecución y la expresión corporal es positiva.

Por lo tanto una buena postura contribuye al dinamismo y a la estabilidad de la interpretación musical. (GARCÍA MARTÍNEZ, 2011: 117-123).

En este aspecto también es importante la intervención de una buena banqueta, cómoda y colocada a la altura idónea para que el intérprete se sienta cómodo y libre para ejecutar sus desplazamientos en el teclado. La altura del asiento se determina por la posición de los codos, a la altura del teclado, ya que sentarse demasiado bajo impide utilizar el peso de la parte superior del cuerpo.

La posición de las manos está interrelacionada con la postura del cuerpo ya que depende de la postura corporal. Cada anatomía es diferente en cada pianista, lo que significa que existirá una postura para cada ejecutante. Lo importante es que sea natural y equilibrada al igual que la postura corporal. La forma correcta de la mano es la fisiológicamente natural con los dedos curvados naturalmente porque los dedos rectos crean tensión en la palma de la mano y en el antebrazo.

La riqueza de los movimientos de la mano y la respuesta sonora del piano se desarrollan si el pianista es capaz de discriminar la musculatura que pone en acción; es decir que no se trata de fuerza muscular sino de control muscular.

Desde la corteza cerebral se controla el movimiento de las manos y es allí donde quedan grabadas las partituras, en esa región cerebral, como conexiones neuronales. El sistema nervioso está conectado al cerebro de manera cruzada, es decir que el hemisferio izquierdo controla el lado derecho y viceversa, y por lo tanto esto sucede en las manos. Los pianistas necesitan coordinar los movimientos de ambas manos al mismo tiempo y a su vez conectar la parte creativa del hemisferio derecho con la parte matemática, que controla los tiempos, del hemisferio izquierdo. Ambas manos deben ser activas por igual. Para ello se necesita de ejercicios pianísticos específicos que desarrollan la independencia de ambas manos.

La neurociencia ha investigado el cerebro de los músicos, en especial el de los pianistas y ha encontrado que los surcos centrales eran mucho más simétricos que entre otras. Una persona posee una cisura central más profunda en uno de los dos hemisferios dependiendo si es diestra o zurda. Los investigadores especulan que la simetría es el resultado de un trabajo que hacen los pianistas capaces de fortalecer su lado más débil para equipararlo lo más posible con el lado dominante. (DESPINS, 1989: 23-32).

«Parece que se exigiera del estudiante que olvide parte de sí mismo para poder trabajar de manera analítica. Por omitir desarrollar en derivación la sensibilidad musical y la originalidad de ejecución, a menudo se ha llevado a los estudiantes a que interpretaran como robots, con gran capacidad y sin errores como perfectos reproductores de las exigencias de los profesores». (DESPINS, 1989: 24).

El profesor de música Jean-Paul Despins ha estudiado la asimetría cerebral y su vinculación con los métodos de enseñanza musical.

Al hablar de independencia de manos se hace referencia a la disociación, cuando las dos manos actúan con movimientos diferentes. Esta actividad requiere de la intervención de los dos hemisferios cerebrales. (RIGAL, 2006).

Una vez que el pianista adquiere la independencia de manos, se pasa al desarrollo de la independencia de los dedos y su debida articulación.

«La articulación de los dedos es una acción de flexores y extensores falángicos y metacarpofalángicos, producida por los músculos flexores profundos, superficiales y extensores». (Ebrí & ZALDIVAR, 1994: 59).

El trabajo del pianista es la búsqueda del sonido a través de las yemas de los dedos, asociando el control cerebral de la pulsación con el resultado sonoro. Pero si se pasa muchas horas ensayando, los músculos pierden resistencia y se sentirá el cansancio cuando comience a tocar.

La dinámica proviene del cerebro y los nervios, o sea del sistema nervioso, que es quien pone en funcionamiento los músculos y los tendones. La parte principal de la técnica es la capacidad que tiene el pianista de coordinar los movimientos musculares.

Para ayudar a la mano y a los dedos a realizar su trabajo, intervienen los movimientos de rotación del antebrazo y la muñeca, movimientos giratorios que permiten una mayor relajación.

Cuando se habla del brazo se comprende que va desde el hombro hasta la muñeca dividiéndose en tres articulaciones (hombro, codo y muñeca) que sirven como eje de desplazamiento del brazo. En ese desplazamiento el codo servirá de eje. El brazo tiene un peso que debe controlarse en busca de la sonoridad deseada.

Para evitar el problema de la tensión muscular, tan mencionada en la ansiedad escénica, es conveniente un adecuado entrenamiento muscular de la mano y la soltura del brazo y el antebrazo. La falta de firmeza en la mano puede provocar un agarrotamiento muscular; en este caso la mano toma la fuerza del antebrazo y bloquea la muñeca produciendo la tensión. (Ebrí & Zaldívar, 1994: 51-65).

Todas estas acciones raramente podrán desconectarse unas de otras. El profesor ayudará a cada alumno a encontrar lo que le resulte más natural, llegando a saber economizar sus movimientos y a comprender que cada parte de los miembros trabajará en forma conjunta.

Sobre este tema resulta obligado reseñar dos obras de referencia:

La digitación pianística de Albert Nieto (1988). El autor destaca la importancia del conocimiento de los dedos, la musculatura, manos, hombros, antebrazos y tener consciencia de los movimientos musculares y las sensaciones kinestésicas, porque todo ello llevará a escoger una digitación que se adapte a las exigencias técnicas y musicales de la obra escogida para interpretar con la mayor libertad posible.

Kinesiología de la ejecución pianística – Ciencia del movimiento humano aplicado a la ejecución pianística de Gregorio Simkin (1983). Para este argentino nacido en el barrio de Flores

(Buenos Aires, Argentina), que estudió piano desde pequeño sin demasiada conciencia acerca del conocimiento de sus dedos, su agilidad, todo era como un juego. En el momento de su vida en la que acaba su labor docente universitaria, decide investigar la utilización de las posibilidades y recursos físicos con el máximo rendimiento. En este libro plasma un excelente trabajo de consulta bibliográfica acerca de la ejecución pianística: kinesiología y anatomía aplicada, fisiología y mecánica articular; la kinesiología de la conducta y la postura; el dominio del cuerpo mediante la relajación y la contracción de los músculos a través del yoga, la bioenergética, tai-chi-chuan, relajación progresiva del Dr. Jacobson y la meditación trascendental.

Además Simkin recomienda especialmente la lectura de Karl Leimer, *Moderna ejecución pianística*, de la editorial Ricordi-Americana (1931). En él Leimer aclara:

«No está destinado a los principiantes, sino a aquellos ejecutantes que ya han actuado como concertistas o profesionales, o que sean, por lo menos, aficionados adelantados y con aspiraciones serias». (SIMKIN; 1983:13).

El mismo se sustenta sobre cuatro bases fundamentales: el entrenamiento del oído, el entrenamiento de la memoria a través de la reflexión (meditación lógica y sistemática), la relajación de los músculos para poder tocar con naturalidad y la posición del cuerpo.

Otra obra que recomienda Simkin es *El Piano* de Alfredo Casella de la misma editorial Ricordi-Americana (1942), dedicada a Alfred Cortot. Simkin toma de Casella los puntos que le permiten dar un fundamento científico a su libro en cuanto a la ejecución pianística con vistas a lograr una máxima eficacia en la misma.

La postura del cuerpo y la posición de la mano debería ser el primer punto de atención del profesor, ya que allí se pueden originar futuros problemas de tensiones o dolores musculares. Para evitar estas tensiones los dedos deben tener una postura fisiológicamente correcta y natural, como por ejemplo, dejando el brazo colgando al lado del cuerpo.

«...como material didáctico, colocho un espejo e incluso utilizo filmaciones para estudiar su propia técnica. Su principal observación fue que el cuerpo del pianista debe estar relajado: que los brazos y los hombros tensos, o los dedos rígidos –excepto cuando la música así lo requiere– dificultan la expresión del artista. Y su medio esencial para evitar tal tensión, observó Arrau era la dependencia sobre el peso natural del cuerpo; en lugar de presionar las teclas, permitía que la gravedad hiciera el trabajo por él». (HOROWITZ, 1982: 123).

Comenzando por el estudio de la estructura armónica de la posición de la mano, se requiere una comprensión de la armonía, al utilizar el ataque del acorde. El objetivo es lograr una ejecución pianística con un mínimo de movimiento y trabajo. La posición depende de la intensidad sonora, de la extensión de los intervalos y del número de notas de cada acorde. Para el ataque del acorde es necesaria la participación de la espalda, para que se transmita el peso de la parte superior del cuerpo. Al considerar la posición y función del tronco, nos referimos al aporte de su fuerza gravitacional para aumentar la intensidad sonora. Este aporte es proporcional a la flexión, pero no es estrictamente necesario utilizar el peso del tronco para aumentar la sonoridad de los acordes, si los músculos extensores del codo y del hombro están desarrollados.

El control del ataque se ha ido desarrollando hasta su máxima expresión en la música serial donde cada nota tiene su propia indicación de matiz y articulación. Los pianistas deben desarrollar un preciso control del ataque para las distintas dinámicas que utilizarán en su interpretación, ya que es uno de los instrumentistas que sufre el cambio de instrumento en cada ocasión. Este es uno de los factores que afectan a la seguridad de ejecución de los instrumentistas. Además, en el caso de tocar acordes o notas simultáneas, habrá una de ellas que deberá priorizar en cuanto al volumen; el resto de las notas se deberá regular hacia un segundo plano.

«CA/ ...Los acordes no deberían ser jamás octavas rellenas. Cada nota tiene que ser importante.

(...) JH/ Uno de los rasgos característicos de su ejecución es la forma en que suele alzar toda la mitad superior de su cuerpo, antes de caer en un acorde fortísimo... como si le levantaran los brazos y hombros desde arriba para luego liberarlos.

CA/ En realidad tengo tres formas de tocar tales acordes. Una, la cual usted acaba de mencionar, es comenzar con los dedos colgando justo sobre las teclas, luego alzar todo el brazo y dejarlo caer. La segunda es comenzar tocando las teclas y soltar el peso del brazo hacia abajo, llevando súbitamente los codos hacia adentro. La tercera es comenzar también con los dedos rozando las teclas y luego, tocar empujando hacia arriba con las muñecas. (...) En los primeros dos casos, cuanto mayor sea la altura, mayor será el peso, y más intenso el volumen». (HOROWITZ, 1982: 128-129).

Para conseguir todo esto el alumno deberá aprender a poseer el control y la independencia de dedos requerida para ese caso.

Relajar los músculos innecesarios y usar solo aquellos requeridos justamente para esos instantes en los que son necesarios, hará que el alumno-pianista pueda moverse extremadamente rápido, sin esfuerzo, durante largos períodos de tiempo y sin fatiga.

«Para obtener la máxima eficacia, debemos aplicar la mínima fuerza capaz de cubrir nuestras necesidades». (NEWMAN, 1984: 49).

La contracción muscular crónica representa la respuesta a una tensión continua. El investigador austro-húngaro Hans Selye (1936) comprobó el efecto destructor del *stress* en la vida cuando es crónico. La última etapa del síndrome general de adaptación es el agotamiento. En ese momento el cuerpo agota las energías necesarias para contrarrestar la tensión y sobreviene la fatiga, el cansancio. Los efectos de las contracturas en el trapecio⁹ influyen en la posición del alumno-pianista por los dolores en los hombros, cuello, nuca y espalda; y la postura es la de la elevación de los hombros y su encogimiento.

«El equilibrio entre intensidad y mesura no es casual en Arrau: suele recomendar un libro a sus alumnos Zen en el arte del tiro con arco de Eugen Herrigel donde se analiza en detalle esta correlación. Según el maestro Zen, que instruye a Eugen Hedrrigel en el deporte del tiro con arco, la destreza atlética exige una concienzuda práctica de abnegación para lograr revivir los reflejos espontáneos de la infancia. El rostro torturado y la respiración desesperada de Arrau son extravagancias personales que ningún maestro Zen prescribiría. Aún así, cada una de las frases del libro de Herrigel ilustra el arte del piano tal como lo interpreta Arrau:

9 SIMKIN, G. (1983: 37). *Kinesiología de la ejecución pianística*. «El Trapecio, tiene su origen en la base del cráneo y las apófisis espinosas de las vertebrae, desde la séptima cervical hasta la duodécima dorsal, y se inserta en la clavícula y la espátula».

Deben procurar... que los músculos de los brazos y hombros permanezcan relajados como si contemplaran la acción sin intervenir en ella. Solo cuando hayan aprendido esto cumplirán una de las condiciones en que el tiro se espiritualiza». (HOROWITZ, 1982: 121-122).

El estudio técnico es realmente determinante para llegar al éxito deseado ya que será el primer eslabón para obtener seguridad a la hora de hacer una presentación pública.

Para obtener un buen resultado es necesaria una explicación correcta avalada por suficiente experiencia en el ámbito de este conocimiento.

La calidad de sonido que se quiera lograr en la ejecución, dependerá del tipo de contacto que tengan los dedos con la tecla (dedos de punta o contacto más carnoso). Lo importante es el sonido que se quiere obtener del instrumento, dependiendo del estilo, el compositor y la obra que se va a interpretar.

Todo ello permitirá al alumno controlar el ataque y las dinámicas.

«JH/ ¿Hay algún tipo de sonido en particular que usted intente producir en el piano?

CA/ El sonido que se produce sin golpear el piano. Sin martillar, que es horrible. Esto significa que el cuerpo tiene que estar relajado y debe utilizarse el peso de toda la parte superior del tronco. Una de las primeras cosas que enseñé a mis alumnos es dejar caer todo el peso del brazo. Esto implica alzar el brazo por completo... no solo desde el codo. Hay que aprender a sentir el brazo como una unidad, no dividido en mano, muñeca, antebrazo, codo. El brazo debe convertirse en una especie de serpiente. Es importante, por ejemplo, no pensar jamás en el movimiento de los dedos como algo independiente del brazo. Eso no debería existir». (HOROWITZ, 1982: 124-125).

Desarrollar estas habilidades es fundamental para poder interpretar libremente, sin temor a errores o bloqueos mentales.

Puede parecer que tanta apelación a la técnica sea incomprensible, pero la base de una buena preparación pianística o de cualquier otro instrumento comienza por una buena técnica, en la que el alumno pueda sentirse seguro y tenga conciencia de lo que está haciendo con sus músculos y cómo controlarlos para poder llegar a la relajación.

La resolución de los problemas técnicos será el primer paso hacia la búsqueda de la tranquilidad en la interpretación y esto dará paso a los siguientes aspectos (analítico y emocional) que complementarán la preparación del repertorio a ejecutar frente al público o un tribunal.

II.2.2.2 Aspecto Analítico

El análisis y sus contenidos centrarán el interés en el estudio del proceso a partir del cual los alumnos perciben y construyen significados; de la música, sus atributos y sintaxis; del contexto del que provienen las formas y sus autores y de la exploración de las fuentes.

El profesor Boris Berman en su libro *Notas desde la banqueta del pianista*, en sus capítulos 7 y 8 hace especial hincapié en la importancia de la utilización de los conocimientos

adquiridos durante la época académica para el óptimo desarrollo del estudio y llegar a una interpretación de excelencia.

«Independientemente de lo minuciosa que sea nuestra investigación de la obra, no lograremos comprenderla completamente si no somos conscientes del lugar que ocupa entre las demás composiciones de su autor. Además necesitaremos también situarla en su contexto histórico y estilístico». (BERMAN, 2010: 161).

Pedagógicamente es muy útil simplificar la estructura armónica de una obra para clarificar y facilitar su comprensión.

«Debemos conocer y apreciar el significado que los distintos recursos expresivos tienen para cada compositor. La fuerza e importancia de las diversas áreas expresivas (armonía, melodía, o ritmo) no es la misma en composiciones de distintas épocas y estilos. Un acorde de séptima disminuida, por ejemplo, no supone un suceso extraordinario en la música del Romanticismo tardío, pero sí puede serlo para un compositor barroco». (BERMAN, 2010: 154).

Para algunos docentes no es de importancia la utilización del análisis y los cambios a través de la historia, en el estudio de una obra. El desconocimiento de esas transformaciones históricas y la ignorancia de las particularidades de una partitura han llegado a ser de común aceptación en la concepción de algunos profesores de instrumento (no solo pianistas). El reproche es que los esquemas y análisis formales son construcciones alejadas de la musicalidad. Nada más lejos de la realidad. El análisis es un medio auxiliar para la orientación en el estudio de una obra, lo cual hace posible descubrir las peculiaridades de cada partitura.

En la vinculación entre análisis e interpretación es muy común hablar de forma ya que el análisis es utilizado para describir los aspectos estructurales de una partitura.

También Gregorio Simkin (1983), además de su investigación sobre la kinesiología pianística, es partidario acerca del conocimiento de la gramática musical (armonía, contrapunto, etc.). Dice que ello no hace compositores pero les facilita su labor creativa, dándoles ciertas regularidades en las sucesiones de acordes y cómo se desarrollan a lo largo de la historia.

Susanne Langer (1966) considera que el concepto de *forma* equivale a estructura y al modo en que se reúne el conjunto. Dice que para comprender el fenómeno musical hay que tener en cuenta que se desarrolla en el espacio temporal, y el mismo, nos lleva a organizar los eventos musicales mientras se realiza la acción musical estableciendo un aparente movimiento, un tiempo virtual. Por lo tanto, al hablar de *forma* en la ejecución instrumental se refiere a cómo organizar temporalmente la sucesión de eventos que conforman una obra.

Umberto Eco (1979) escribe en el prólogo de su *Obra abierta*, que la obra de arte es un mensaje fundamentalmente ambiguo, una pluralidad de significados que conviven en un solo significante. La obra tiene en principio una doble existencia entre compositor e intérprete y una existencia con multiplicidad de significados al realizar la obra ante un auditorio.

Eleanor Stublely (1992) propuso contribuir a una filosofía de la investigación en educación musical partiendo de la consideración de la música como una forma no proposicional del conocimiento. Teniendo en cuenta que accedemos al conocimiento identificando un problema o

desequilibrio en la experiencia, proponiendo hipótesis de soluciones y explorando la necesidad de los resultados potenciales a través de la acción directa, resulta necesario establecer estrategias metodológicas donde se exponga al alumno en primer lugar a sus propias intenciones, las cuales configurarán la guía de posibles realizaciones.

Esta intencionalidad comprende intrínsecamente una visualización cuerpo-mente que incluye su propia idea o comprensión musical, su modo de hacer, como también el estado interno que un alumno desearía alcanzar en el momento de una ejecución, ya sea en una clase como en una presentación pública. Para Eleanor Stublely las interpretaciones constructivistas son posibles gracias a la actividad cognitiva del sujeto, cuya experiencia inmediata reconoce elementos de la experiencia pasada.

Un estudio basado en el análisis es exigente pero eficaz ya que el alumno-pianista llegará a la conclusión de saber cómo quiere que suene su interpretación, si realmente está sonando como quiere y si no fuese así qué debería hacer para conseguir su objetivo.

«En su apreciación de Arrau, publicada por el Record Times, en 1959, el crítico William Mann escribió:

Arrau es un investigador, un eterno estudiante de la música. Con afán, la busca en el teatro de la ópera –puede pasar horas analizando y exponiendo la grandiosidad del arte de María Callas–, en la biblioteca de música, en la sala de conciertos y sobre el plato giradiscos...» (HOROWITZ, 1984: 208).

En la lectura de la partitura, Cortot sugiere un conocimiento de las condiciones en que fue creada la obra. Incluso recomienda la elaboración de una ficha guía donde se incluyan datos como el nombre del autor, la nacionalidad, el opus de la obra, fecha y dedicatoria de la misma, circunstancias que rodearon su composición, el plan formal, el análisis, el carácter y sentido de la obra, un comentario estético y técnico, así como consejos para su estudio e interpretación. Esta ficha debe ser leída por el alumno antes de tocar la obra y el maestro debería hacerle las correcciones pertinentes.

En definitiva, todos los conocimientos estructurales, formales, armónicos, morfológicos, históricos y estilísticos de una partitura interrelacionados, servirán de herramientas al alumno, para que las utilice en su beneficio y lograr una mayor seguridad en su interpretación. Cuantos más conocimientos posea, más armas de defensa tendrá en el momento de encontrarse ante una situación estresante o de peligro como son los conciertos, audiciones o exámenes.

A continuación se analizará la importancia del aspecto emocional como elemento principal dentro del ámbito musical.

II. 2.2.3 Aspecto Emocional

El aspecto emocional está orientado primordialmente a los elementos básicos de todo fragmento musical.

A veces la tensión emocional domina la tensión física entorpeciendo la acción de las manos. Hay estilos que son más elásticos desde el punto de vista dactilar aunque esto puede resultar emocionalmente laxo.

De especial relevancia resulta en este tema el estudio sobre la *Inteligencia Emocional* de Daniel Goleman¹⁰. Para el autor la inteligencia emocional consiste en el control adecuado de las emociones (especialmente sobre la ansiedad), la capacidad para la empatía, o la capacidad para desembarazarse de sentimientos negativos. Llama inteligencia emocional, a actividades como: el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la auto motivación, las cuales pueden ser enseñadas y aprendidas.

La inteligencia emocional constituye un vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales.

Asimismo, Goleman detalla las bases biológicas en su libro. El tallo encefálico regula las funciones vitales básicas, el lóbulo olfatorio, además de regular y registrar olores, es responsable de los reflejos (comestible, tóxico, sexo, enemigo, alimento), el sistema límbico se encarga del aprendizaje y la memoria e interactúa con el cortex, encargado del pensamiento y la reflexión del sentimiento consiguiéndose un número elevadísimo de reacciones posibles ante las emociones.

En el llamado secuestro neuronal actúa el sistema límbico sin que el cortex pueda reaccionar, ni se da cuenta de lo que ocurre. Da lugar a ataques de rabia, de violencia o histeria.

La amígdala se ocupa de las cuestiones emocionales (aprendizaje y memoria), calibra el significado emocional de los acontecimientos. Investiga las percepciones en busca de amenazas, de cosas temidas. Si una amenaza es percibida, un mensaje urgente llega al cerebro que trabaja exhaustivamente en consecuencia de ello. Las emociones llegan antes a la amígdala que al cortex; en los primeros milisegundos las percepciones no son siquiera conscientes pero ya tenemos de ellas una opinión de agrado o desagrado. El hipocampo proporciona memoria en el contexto y la amígdala el clima emocional. A mayor activación de la amígdala, mayor será el recuerdo de las experiencias que se registren en ese momento.

Existen dos sistemas de registro: uno ordinario y el otro «emocional». El lóbulo pre-frontal prepara las respuestas más apropiadas a las situaciones o cuando se necesita una respuesta diferente. En caso de no urgencia emocional trabaja el lóbulo pre-frontal junto con la amígdala y otros circuitos del cerebro emocional. El lóbulo pre-frontal derecho contiene sentimientos y el izquierdo los regula y mantiene a raya. Las conexiones entre el lóbulo pre-frontal y la amígdala inciden en la corteza pre-frontal, que controla la memoria de trabajo (capacidad de atención para atender la mente a datos para el desempeño de una tarea.) Por todo esto, cuando estamos afectados emocionalmente no pensamos con claridad.

¹⁰ Daniel Goleman es psicólogo y redactor científico del *New York Times*, ha sido profesor en Harvard y editor del *Psychology Today*. Las habilidades en el trato social, las actitudes altruistas, solidarias y compasivas hacia el resto de la sociedad son otros de los aspectos que apunta el autor en sus estudios e investigaciones.

En su Capítulo V menciona que el no saber encauzar la inteligencia emocional, es decir la carencia de control en las deficiencias emocionales, puede acarrear un incremento de las posibilidades de lo que podríamos denominar como peligros.

El concepto de «Inteligencia Emocional» enfatiza el papel preponderante que ejercen las emociones dentro del funcionamiento psicológico de una persona cuando esta se ve enfrentada a momentos difíciles y tareas importantes: los peligros.

Imaginemos a un alumno de piano de grado superior; en todas estas situaciones hay una involucración emocional que puede resultar en una acción que culmine como exitosa o bien interferir negativamente en el desempeño final. Cada emoción ofrece una disposición definida a la acción, de manera que el repertorio emocional de la persona y su forma de operar influirá decisivamente en el éxito o fracaso que obtenga en las tareas que emprenda.

La teoría de Goleman no propone sofocar o eliminar las emociones, sino controlarlas, por ejemplo: reducir las emociones desfavorables a un mínimo deseable, o bien inducir las emociones favorables, como en el caso de la motivación.

Existen diferentes puntos importantes para comprender y aspirar a una solución favorable con respecto a la ansiedad escénica:

Primero, tener conciencia de uno mismo. Es decir, la capacidad de reconocer los propios sentimientos, emociones o estados de ánimo. Esto implica la posibilidad de poder modificar este umbral que separa las emociones conscientes de las no conscientes, haciendo que estas últimas puedan ser percibidas. La importancia de conocer nuestras emociones reside en el hecho de que a partir de allí podemos aspirar a controlarlas, pudiendo modificar los estados de ánimo desfavorables.

Segundo, equilibrio anímico. Goleman llama así a la capacidad de control del mal humor para evitar sus efectos perjudiciales, entendidos estos en términos de conductas indeseables.

Se puede establecer una relación entre el aspecto emocional que plantea Goleman y el Estudio Funcional mencionado por Weintraub.

Según Weintraub (2004) existen dos formas de estudiar diariamente: Estudio Disfuncional y Estudio Funcional.

Estudio Disfuncional, es el que está centrado en no cometer errores técnicos, ejecutar la partitura como debe ser tocada (según el análisis morfológico-histórico-armónico) e interpretarla de acuerdo a las pautas marcadas por el compositor y el maestro.

Estudio Funcional plantea cómo se relaciona el músico funcional con el aspecto técnico de la obra, cómo se relaciona el músico funcional con el Aspecto Emocional de la obra y qué es expresar la emoción profunda. El músico funcional en su estudio cotidiano busca permanentemente la expresión, incluso en un pasaje técnico o virtuosísimo. No desprecia nada, pues sabe que de todo y de todos puede aprender algo, y sabe que el resultado de un concierto, concurso, clase o examen nunca es definitivo.

Para Barenboim, la verdadera tranquilidad solo se consigue cuando se comprende lo que se hizo, cómo se logró y cómo se puede mejorar, es decir, nada debe quedar libre al azar. El músico no solo interpreta sonidos extraídos de un papel, sino que les da un sentido y ese sentido no debe estar basado solo en lo técnico o la práctica en sí misma.

«Una de las mayores contradicciones en la vida del artista es el propósito de agradar, de ser amado y admirado, pero para conseguirlo debe controlar su instinto y prescindir totalmente de ello en su música». (BARENBOIM, 1992: 215).

Esta es una característica intrínseca del artista, el querer agradar a los demás. Pero esto no debería ser su primer pensamiento sino una consecuencia de lo que el pianista comunica a través de su interpretación. Los pensamientos del intérprete se deberían entender como parte de la música ya que la música es pensamiento. Es decir que la forma positiva de aplicar un pensamiento racional a la música es darle a la intuición libertad y conocimiento.

La primera reacción de un músico frente a una partitura es intuitiva, aunque se intente ser objetivo y analítico. Muchos piensan que por adquirir más conocimientos, se deteriorará la frescura de la emoción.

En el *Curso de Interpretación* del pianista Alfred Cortot hace un llamado a la emoción personal del alumno ante una obra:

«La música debe vivir en nosotros. Ella debe reflejarnos. No puede sino reflejarnos. No es sino el espejo en el que inscribimos nuestra imagen. Nuestro arte tiene eso de maravilloso que nos permite recrear una belleza, si no muerta, por lo menos adormecida entre las líneas de los pentagramas». (CORTOT, 1934: 198).

Una frase musical es el resultado de lo que había antes, y la que vendrá después. Eso quiere decir que las frases no tienen un sentido aislado sino de que se relacionan con toda la obra musical. Cuando el intérprete se da cuenta de que la obra tiene un clímax culminante y que el resto de las frases conducen hacia él, en ese momento se aclara el concepto expresivo de la partitura y el pianista libera sus emociones para transmitir las con total seguridad y tranquilidad. Después de haber hecho una interpretación de una determinada manera, repetirla brindará tranquilidad y la comodidad de lo conocido.

Todos estos aspectos conforman un proceso de adaptación a la obra, asimilarla hasta que forme parte del intérprete, es entonces cuando se puede hablar de recrear la obra.

II.2.2.4 La Preparación

La preparación de un programa ya sea para conciertos, audiciones o exámenes, tiene muchas dificultades. Al hablar de preparación es preciso indicar diferentes aspectos, que constituyen la labor del futuro pianista profesional.

Existe la preparación física que se refiere al aspecto técnico de las obras, teniendo en cuenta los conceptos mencionados anteriormente en el «estudio cotidiano». Pero también es muy

importante la preparación psicológica del alumno-pianista ante su presentación frente al público o tribunal.

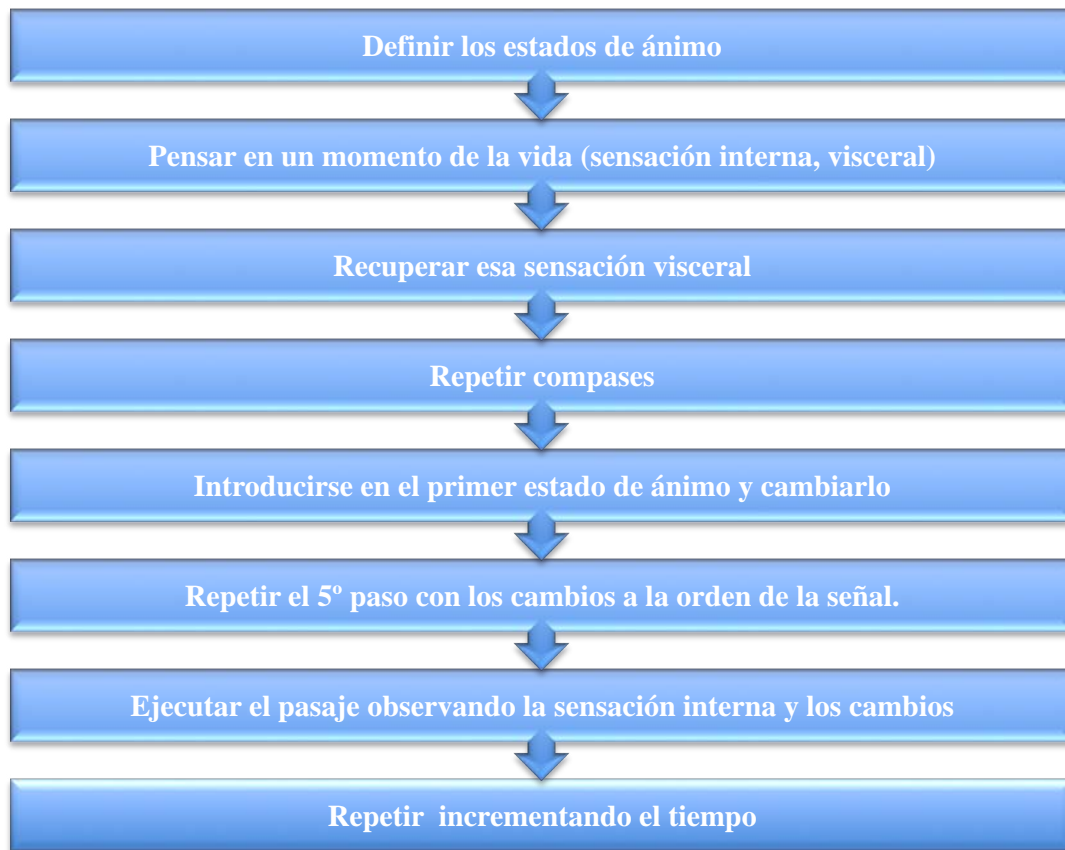
«Algunos profesores reconocen la importancia de la preparación psicológica del alumno antes de la actuación, pero pocas veces ofrecen algo más que las típicas palabras de ánimo». (BERMAN, 2010: 181).

El profesor debe aportar al alumno-pianista las herramientas emocionales que necesite para su desarrollo como artista. Ese enriquecimiento emocional irá de la mano del tiempo y la madurez acompañado por las experiencias que vaya viviendo el alumno de manera individual en su vida. También es bueno que se tome un tiempo de lectura, apreciar otros aspectos del arte.

«Los artistas más jóvenes pueden y deben enriquecer sus escasas experiencias vitales leyendo buenos libros y poesía, viendo buen teatro y cine y contemplando buenas obras de artes visuales. Al hacerlo aumentarán sus posibilidades de encontrar las respuestas y asociaciones internas que sirvan de reserva emocional para la música». (BERMAN, 2010: 182).

Para el abordaje de una obra, el alumno-pianista necesita determinar el carácter de la misma, o los diferentes estados de ánimo que se desarrollan a lo largo de una partitura. Esto significará su implicación y le dará lugar a una interpretación real, sin artificios ni rebuscamientos.

El profesor Boris Berman en su libro *Notas desde la banqueta del pianista*, relata una clase con un alumno mientras trabajaban un estudio de Debussy, y cómo lo fue guiando para dirigir la atención hacia su estado emocional interno. Para el profesor Berman es muy importante lograr una flexibilidad emocional que le permita al alumno-pianista cambios rápidos y repentinos dentro de una obra.



Mapa conceptual nº 6 –Ejercicios para la flexibilidad emocional– Berman (2010: 186).

El profesor Boris Berman ofrece una demostración práctica a través de una tabla de ejercicios que aplica a un alumno para ayudarlo a capturar los cambios repentinos de carácter de una obra.

Para ello, comienza pidiéndole al alumno que determine los estados de ánimo que le sugieren unos compases determinados en una partitura. A lo cual el alumno responde con cuatro adjetivos.

A continuación el profesor le pide que recuerde algún pasaje de su vida en que haya sentido el primer adjetivo. Con esto lo que pretende es que se recupere el recuerdo de dicha sensación.

Luego le pide que la reviva emocionalmente y a continuación que interprete los compases anteriormente indicados con los otros tres estados de ánimo restantes.

Seguidamente hace volver al alumno a vivenciar al primer adjetivo y que luego lo cambie por el segundo y luego por el tercero y el cuarto.

A continuación el profesor le pide al alumno que repita el paso anterior pero solamente cuando él le de la señal para hacerlo.

Después de esto, en el siguiente paso le pide al pianista que interprete el pasaje lentamente observando los cambios en los estados de ánimo según cambia la música.

Y por último hace repetir el pasaje varias veces, cada vez incrementado la velocidad de ejecución paralelamente a los cambios emocionales de interpretación.

Todo esto significa que nada debe estar librado al azar, aún la interpretación emocional, para otorgar seguridad, serenidad y tranquilidad al intérprete.

También dentro de la preparación se encuentran dos puntos fundamentales e íntimamente relacionados para llegar a obtener la seguridad deseada a la hora de ejecutar una obra ante la presión del público o un tribunal; estos son la memorización y la concentración.

II.2.2.4.1 La Memorización

Es una función psíquica mediante la cual podemos almacenar, recuperar la información, fijar, conservar, evocar, reconocer y localizar hechos.

Aquella información que se intenta memorizar es captada por los sentidos donde cabe dicha información la cual llegará a los órganos, pero para que esta no decaiga rápidamente se requiere la repetición.

La memoria puede ser a corto plazo o a largo plazo. La primera tiene una capacidad limitada con lo cual los nuevos conocimientos adquiridos desplazarán a los anteriores, es entonces cuando estos pasan a la memoria a largo plazo de donde serán reflatados cuando se necesiten para recordar la información que se necesite.

Con respecto al estudio de una partitura, una vez que se tiene claridad sobre el aspecto técnico y el aspecto musical de la obra, viene el proceso de memorización, sin prisas, tomándose el tiempo necesario para llevar a cabo el proceso de conocimiento en profundidad.

El profesor Boris Berman, recomienda muy especialmente la memorización de las partituras desde el comienzo de su estudio. Considera que ello conlleva a un dominio mayor sobre la misma.

«Soy consciente que para muchos alumnos esto supone un enorme esfuerzo, y de que hay magníficos intérpretes que sienten auténtico miedo a tocar sin partitura. También soy consciente de que la interpretación de memoria se exige a muy pocos instrumentistas, aparte de los pianistas. No obstante creo que la memorización es una parte vital en el aprendizaje de una obra». (BERMAN, 2010: 144).

Se puede decir que una de las causas de la aparición del miedo escénico es la exigencia de memorizar el repertorio. La memoria es algo frágil si no se trabaja y se entrena como cualquiera de los demás aspectos del estudio cotidiano. Esa fragilidad de la cual es consciente el pianista, da paso a la inseguridad y por consiguiente al temor a la equivocación.

El Método Martenot (FREGA, 1994) se preocupó por el desarrollo de la memoria musical desde la primera infancia, comenzando por el reconocimiento de las melodías sin texto, luego el niño reproduce sin texto. A continuación la madre canta con texto y luego el niño hace lo mismo activando la memoria verbal, de allí pasa al gesto, notas, la memoria visual de la escritura, la memoria visual de las teclas y por último la táctil. Esto significa que hay una acumulación de elementos que formarán la memoria musical.

La memorización se inicia en el momento en que se comienza el estudio de una partitura a través del análisis. En este momento tiene una vital importancia el canto de las notas en voz alta ya que es un proceso lento pero muy preciso. Cantar los pasajes más difíciles de una sección, da una gran seguridad.

Existen diferentes tipos de memoria, y hay que entrenar cada una de ellas a través de distintos mecanismos para que se puedan activar en el momento de la ejecución de la partitura.

La primera memoria que se entrena es la muscular, a través de la digitación elegida en el momento en que el alumno comienza a estudiar una obra nueva. Gracias a este tipo de memoria se automatizan los movimientos.

El segundo tipo es la auditiva, que está netamente asociada a la actividad musical. La memoria auditiva se educa a través de ejercicios para desarrollar tanto el oído interno como externo. El discípulo reconoce melodías y armonías en su mente sobre las obras que está estudiando. Esto le permite evitar fallos si su mente reproduce los sonidos antes de que estos se lleven a cabo físicamente.

La memoria analítica es una herramienta fundamental ya que sirve de soporte para el resto de las memorias. El alumno de piano de grado superior ya posee un bagaje de conocimientos que le permite acceder al análisis detallado de una partitura. Es la memoria más intelectual y más sólida.

La memoria visual o fotográfica, con la cual el alumno retiene con la vista no solo las partituras, sino las posiciones de las manos y los dedos sobre el teclado.

La memorización de los ritmos también ayuda a la memorización global de la obra. Está fundamentada en el automatismo muscular ya que recuerda movimientos basados en el ritmo además de los pertenecientes a la partitura en estudio.

La memoria verbal, consiste en la verbalización de las notas mientras son ejecutadas y está íntimamente relacionada con la memoria auditiva.

Y por último existe una memoria emocional, la que determina la forma del comportamiento afectivo; donde se recoge toda la interpretación de la obra después de haber hecho un estudio exhaustivo de la partitura. Se puede decir que esta sería el último eslabón de la cadena que conforman los distintos tipos de memorias.

También existe la posibilidad de la memorización sin el instrumento, leyendo la partitura, activando la escucha interna de los sonidos. Esta es aplicada en ocasiones en las que los alumnos no disponen de forma inmediata de un piano. Se aplica especialmente en los viajes. Esta práctica requiere una especial concentración.

En realidad, el acto de memorizar es la consecuencia de un estudio detallado y una práctica intensa.

«En mi caso, procuro no dar especial importancia a la memorización; para cuando termino de trabajar concentradamente un pasaje, suele quedarse en mi cabeza. Cuando creo que he alcanzado mi objetivo en un cierto pasaje, lo toco una vez más, sin partitura. Pronto descubro que conozco casi toda la obra de memoria, y los enlaces entre unos pasajes y otros no son difíciles de memorizar con un pequeño esfuerzo. En los pocos casos en que me resulta difícil memorizar algo, intento racionalizarlo y descubrir su lógica, preguntándome por qué se escribió de esa manera y no de ninguna otra. Las composiciones (o las secciones) especialmente complejas necesitarán ser analizadas; memorizarlas a la fuerza puede ser más perjudicial que beneficioso». (BERMAN, 2010: 145).

Pero hay alumnos que precisan de estrategias para poder memorizar una partitura.

La primera de ellas sería la repetición, lo cual llevaría a cometer el error de caer en la repetición no inteligente, es decir tocar sin saber qué está sucediendo en realidad, es decir, sin sentido. El objetivo en este punto sería memorizar de diferentes modos –como se ha dicho anteriormente, con o sin instrumento, con o sin partitura, con oído interno, cantando, etc.–, para poder recordar los pasajes de diferentes maneras.

La segunda sería la organización de la partitura en grupos, analizando cada sección en cuanto a la armonía, melodía, estructura morfológica, dinámicas, repeticiones, etc.

La tercera sería la elaboración en la que se le asigna un significado a cada sección, eso significa darle vida a cada obra ubicándola en la historia, los personajes y las emociones que transmiten. Cuanto más vívidas y específicas sean estas asociaciones, más fuerte será el recuerdo que provocan y por lo tanto la memoria será más sólida.

Si el alumno-pianista entrena este tipo de estrategias, guiado por el profesor, y las pone en práctica, la información quedará a buen resguardo en su cerebro.

La memorización y la concentración están especialmente ligadas.

II.2.2.4.2 La Concentración

La concentración se puede entrenar como cualquier músculo y como cualquier órgano necesita períodos de descanso. De hecho cuando el cerebro necesita de ese descanso nos lo hace saber desviando la atención. Cuando el trabajo es muy intenso y prolongado la concentración disminuye aumentando la baja productividad.

Sin una cuidadosa concentración, disciplina y rigurosa atención durante la fase de estudio, nunca se sabrá qué se ha grabado en el inconsciente.

La mayor preocupación es el posible fallo de memoria, muy habitual en el miedo escénico, pero en realidad el problema no reside en la memoria en sí misma sino en la concentración. Este sentimiento hace que la persona trabaje de forma obsesiva dedicándole una cantidad innecesaria de horas al instrumento llegando a un resultado no deseado como es la ejecución automatizada en la que la mente no interviene.

Si la preparación no ha sido totalmente suficiente, el miedo se apoderará del alumno-intérprete-pianista antes y durante la presentación. Como dice Barenboim (1992) en su libro *Una vida para la música*, «En música, hacer lo máximo no alcanza» o «Nunca me encuentro en situaciones de dudar sobre cómo subo al escenario, qué hago... La concentración es un acto completamente normal para mí».

Tener autocontrol durante el concierto, examen o concurso es consecuencia de tener el control de la música. Proviene de conocer plenamente las partituras y darse el tiempo necesario para alcanzar este primer objetivo; es decir, conocer la estructura armónica, la morfología, el fraseo...

Una vez que se conoce la obra desde dentro se esclarecen las ideas de los mensajes musicales que se quieren transmitir.

Si se tiene bajo control el aspecto técnico, se podrán ejecutar las obras de manera relajada, disminuyendo la ansiedad y el miedo ante la presentación pública.

La concentración se entrena como cualquier disciplina. Pero primeramente el alumno comenzará por reconocer sus propias dificultades y luego deberá ser lo suficientemente persistente para hacer algo de provecho con respecto a ello.

Para evitar una concentración defectuosa el alumno debe establecer un marco de estudio que favorezca la concentración. Como muchos otros rituales cotidianos, la concentración eficaz se puede convertir en un hábito arraigado. Para adquirir este hábito beneficioso es importante establecer unas horas diarias en las que dedicar toda la atención exclusivamente a estudiar.

Respecto a la concentración mental, lo ideal es respetar un período de aproximadamente 25 minutos de trabajo seguidos de 5 minutos de descanso. Sería conveniente comenzar por una obra que requiera una actividad mental de dificultad media, ya que cuando se comienza a estudiar todavía se necesita un tiempo de calentamiento para llegar al máximo rendimiento intelectual. Luego, introducir el trabajo más complicado, durante aproximadamente una hora, con las partituras más complejas que requieren un esfuerzo mental mayor, para finalizar con tareas más sencillas y en las que interfiera menos el cansancio hasta completar un ciclo de dos horas de trabajo. Al finalizar dicho período, conviene hacer una pausa más larga, para poder volver a empezar otro ciclo como el descrito anteriormente.

También es importante que las personas que rodean al intérprete en los instantes anteriores a la presentación, respeten su momento de intimidad con la música, y de concentración.

Cada persona tendrá un ritual diferente para concentrarse, lo importante es hacer las cosas tranquilo.

II.2.2.5 La Planificación

Existe la necesidad de esbozar un plan individual para cada alumno. Ese plan va más allá de una simple lista de obras que conformarán un programa de examen o de un concierto. Ese plan cumple la función de un diagnóstico y un pronóstico pedagógico.

La primera consideración es la referida a la elección del repertorio y especialmente al orden en que las obras serán ejecutadas ante el público; este punto es muy importante ya que ejerce una gran influencia sobre el impacto global del concierto. Es aconsejable comenzar con una partitura que otorgue confianza al alumno y le permita entrar plenamente en la música dando paso a una concentración absoluta.

La intervención del profesor es de gran ayuda para el discípulo a la hora de elegir el orden de las obras para un concierto, como se ha dicho anteriormente:

- 1- Cuál será la obra de inicio del concierto.
- 2- Cómo alternarán las obras de acuerdo al cansancio o descanso (técnico y emocional) que estas puedan ofrecer al intérprete.
- 3- Cuál será la obra de inicio de la segunda parte.
- 4- Cómo será la alternancia de las obras de la segunda parte.
- 5- Cuál será la obra final.
- 6- Cuál o cuáles serán los bises y en qué orden.

Este orden es aconsejable que surja de una conversación entre profesor y alumno, buscando puntos en común de acuerdo al repertorio preparado.

En el caso de un concurso, no se puede establecer un orden personalizado debido a los requerimientos de las bases del mismo. Pero puede ocurrir que el tribunal deje a la voluntad del intérprete dicho orden, con lo cual el alumno-pianista habrá hecho el mismo trabajo previo que en el caso anterior del concierto con su profesor.

II.2.2.6 La Seguridad

Si el estudio previo ha sido genuinamente profundo, el alumno debería hacer ejercicios lentos, relajados y recordar las ideas musicales que quiera transmitir.

En la última fase de la preparación de un concierto o actuación en público puede que el alumno se encuentre en un momento en que perciba que ya no necesita trabajar más las obras

sobre el piano con lo cual es conveniente tomar una pequeña distancia, lejos del piano, leyendo la partitura, dejando que la música suene dentro de la mente del intérprete.

JH/ ¿Qué hace usted exactamente antes de iniciar un recital?

CA/ Ante todo, duermo... generalmente dos horas. El descanso es muy importante antes de un concierto. Y, a través del sueño, usted llega a la esencia de su subconsciente creativo. Luego me agrada llegar al teatro una hora antes de comenzar. Y me despierto una hora antes, es decir, dos horas antes de subir al escenario. En la sala entre bastidores, echo un vistazo a las partituras. Repaso, al menos, la mitad del recital, mentalmente. Luego durante el intervalo, miro el resto. De ese modo, cuando subo al escenario, experimento una inmensa sensación de júbilo... de que algo maravilloso está a punto de sucederme». (HOROWITZ, 1984: 133).

La planificación y la seguridad previa a la presentación pueden reducir significativamente la tensión y hacer el concierto mucho más agradable.

Ya en el escenario es conveniente que el alumno-pianista se tome el tiempo necesario para comenzar, entre obras o entre movimientos de una misma partitura. Respirar profundamente y tomarse el tiempo para concentrarse, recordando las ideas que se quieren transmitir antes de empezar cada obra y no comenzar hasta que se sienta totalmente listo.

Es aconsejable hacer presentaciones previas a un concierto o concurso importante, tocando el programa delante de un pequeño público de manera informal.

Pero esta informalidad no debería ser tomada como un simple repaso sino que tenga un carácter real de lo que va a ser la presentación principal.

Uno de los problemas que sufren los pianistas es la adaptación a un instrumento determinado en cada actuación. Esto obliga al artista a recrear la interpretación teniendo en cuenta las peculiaridades de cada piano (si el instrumento es muy brillante, o seco, o duro, etc.).

Con respecto a este tema existen muchas opiniones diferentes, hay quienes aconsejan estudiar todo el programa sobre el instrumento; otros piensan que con una prueba es suficiente y otros que no se deberían probar los pianos:

«CA/ ...jamás pruebo los pianos antes de iniciar un concierto. Eso también formaba parte de las enseñanzas de Krause. Solía afirmar que aquellos que necesiten prepararse antes de un recital tienen problemas técnicos... no están relajados.

JH/ ¿Consideraba Krause que el hecho de practicar justo antes de un concierto era psicológicamente nocivo?

CA/ Sí, pensaba que eso podía poner nervioso al pianista. No puedo entender a esa gente que practica hasta el último minuto. Y, además, eso destruye algo realmente maravilloso en la experiencia del concierto: la energía espiritual con la cual se comienza». (HOROWITZ, 1984: 133).

El Profesor Boris Berman aconseja:

«He aquí un pequeño pero importante consejo: durante los días anteriores a una actuación, es preferible no estudiar siempre en el mismo piano; si lo hiciéramos, podríamos no estar preparados para enfrentarnos a un instrumento quizá mucho más brillante, o mucho más duro, de los que estamos acostumbrados. Si conocemos el piano en el que vamos a tocar, debemos intentar

estudiar en otro instrumento de características similares. Si no es así, lo mejor será variar el tipo de instrumento en el que estudiamos, y así estaremos preparados para cualquier eventualidad». (BERMAN, 2010: 204).

Muchos pianistas elaboran una rutina para el día del concierto. Dicha rutina es importante para la preparación mental y física del intérprete, le ayuda a situarse movilizand sus recursos internos.

«Un instrumento que sea muy brillante requerirá mucha menos actividad por parte de los dedos, y movimientos más pequeños. Puede que también sean necesarios movimientos de absorción y amortiguación en las muñecas y los codos. Cuando se trata de un instrumento duro, o mudo, debemos evitar a toda costa la tentación de forzar el sonido, pues así es como se producen muchas lesiones. Resulta mucho más eficaz (y sano) emplear un ataque *out*¹¹ rápido y ligero». (Berman, 2010: 204).

Hay una cualidad concreta que es la proyección emocional que muchos denominan «talento»:

«El talento es pasión mas intelecto. El principal fallo de la mayoría de los pedagogos (o «metodistas del arte») es que comprenden solo el aspecto intelectual de la actividad artística, o mejor dicho, el razonamiento que forma parte de dicho aspecto; sus consejos se dirigen únicamente hacia esta faceta del arte, olvidando por completo la otra, esa incomoda X que simplemente desechan, sin saber qué hacer con ella». (NEUHAUS, 1985: 24).

Sin embargo Dann Coyle, después de varias investigaciones científicas, tiene una interpretación diferente acerca del «talento»:

«*Las claves del talento* están basadas en revolucionarios descubrimientos científicos, entre los que se encuentra un aislador neutral llamado mielina que algunos neurólogos consideran el santo grial de la adquisición de habilidades. He aquí la razón: toda habilidad humana, ya sea jugar al béisbol o interpretar a Bach, proviene de una cadena de fibras nerviosas que transmite un diminuto impulso eléctrico, básicamente una señal, que viaja a través de un circuito. La mielina rodea esas fibras nerviosas del mismo modo en que un aislamiento de goma envuelve un alambre de cobre: hace que la señal sea más veloz y fuerte porque impide que se escapen los impulsos eléctricos». (COYLE, 2009: 11).

La interacción del intérprete con el oyente es una parte muy importante en cualquier actuación pública; pero las personas que padecen de miedo escénico muchas veces combaten su ansiedad ignorando su presencia. Seguramente esto ayudará al intérprete a calmar su fobia pero la interpretación no será la totalmente deseada.

Cada uno encontrará la forma de luchar o enfrentarse al miedo escénico de la mano de su profesor recurriendo a la relajación y a la concentración.

El verdadero objetivo del profesor será el de ayudar al alumno de piano a encontrar su propia personalidad y que salga al escenario con un objetivo musical y un mensaje que transmitir.

11 El método *out* (o *leggiere*) se produce mediante un ataque muy rápido, como si el dedo quisiera escapar de la tecla antes incluso que el sonido llegue a escucharse. Al utilizar este ataque es preciso emplear un movimiento circular como si el dedo pellizcara la tecla. (BERMAN, 2010: 23).

Todo lo anteriormente expuesto es una mera mención de lo que hay escrito respecto al estudio del instrumento y cómo muchos de esos elementos contribuyen a la aparición o no, del miedo escénico en cuanto a las inseguridades que pueden ser causadas por la falta de información.

A continuación se detallarán algunas de las opciones que se conocen para la solución de la problemática expuesta.

II.3 TERAPIAS Y TRATAMIENTOS

En este apartado se hará una reseña de las diferentes terapias para asistir la problemática del miedo escénico de los alumnos de piano de grado superior.

Se dividirán en dos grupos de acuerdo a la solución que se requiera, ya sea netamente psicológica o desde una perspectiva pedagógica, que es el tema a lo que apunta esta tesis.

II.3.1 Desde una perspectiva psicológica

Desde este punto de vista se mencionarán los diferentes tipos de terapias que se utilizan en psicología para el tratamiento de las fobias y los miedos.

Cabe aclarar que esta mención tiene como objetivo el simple hecho de dar a conocer estos tratamientos a título informativo y no pretende evaluar aspectos que incumben a los profesionales del sector.

Existen métodos probados de terapia conductual cognitiva para elevar la autoestima cambiando la forma de interpretar la vida. El alumno-pianista puede aprender a crear nuevas afirmaciones de sí mismo, objetivas y positivas, que fomentarán su autoestima en vez de socavarla.

«Para Arrau, el psicoanálisis, al igual que la música, no ha significado precisamente la pacificación, sino la canalización de un desorden emocional. Sus empresas artísticas más osadas, en ocasiones, despiertan desgastadores ataques de ansiedad. Cuando la situación se torna intolerable, suele suspender los conciertos». (HOROWITZ, 1984: 66-67).

El enfoque tradicional para el tratamiento de este problema utiliza técnicas cognitivas y conductuales, tales como la de sensibilización sistemática, el entrenamiento en auto-instrucciones y detención de pensamiento, la técnica de inoculación de estrés, el entrenamiento en manejo de la ansiedad, terapia racional emotiva, etc.

Establecer la terapia adecuada requerirá hacer un análisis para decidir cuál es el problema a abordar.

Según McKay & Fanning, el individuo entra en terapia para combatir la ansiedad, los problemas de comunicación, o dificultades de relación entre otros y la mayoría obtienen una sensación de mayor valía personal.

El objetivo principal será darle al alumno los recursos básicos para poder ir superando poco a poco las situaciones temidas.

Se pueden perseguir varios objetivos a la hora de tratar la fobia social:



Mapa conceptual nº 7 – Objetivos del tratamiento de la Fobia Social. Elaboración propia.

El primer objetivo clave será el de establecer metas que sean realmente alcanzables, que puedan llegar a ser reales y creíbles para el individuo. El segundo, la corrección de las valoraciones negativas que tenga la persona de sí misma. Otro de los objetivos es el aprendizaje de la concentración, que como se ha dicho anteriormente al tratar este tema (aunque haya sido en el ámbito musical), se entrena y se aprende gradualmente. A continuación es importante ir reduciendo paulatinamente las conductas defensivas y aprender un comportamiento hábil que permita a la persona superar el momento de la presencia del error.

Las reafirmaciones de la autocrítica pueden actuar de forma negativa o positivamente. Si tenemos en cuenta este último punto veremos que la autocrítica puede ayudarnos.

«Para conseguir controlar a la crítica, primero tiene que ser capaz de oírla. En cada momento consciente de su vida, usted está implicado en un monólogo interior». (McKAY & FANNING, 1991: 34).

El refuerzo positivo de la crítica; la crítica le ayuda a seguir las reglas y los valores que regulan la conducta, le indica la inconveniencia de violar esas reglas y por lo tanto siente la nece-

sidad de hacer el bien. La crítica también le ayuda a alcanzar metas, es decir, que el alumno-pianista puede conseguir las metas cuando es estimulado.

Otro punto es el refuerzo negativo de la crítica; el individuo siente la necesidad de controlar los sentimientos dolorosos, como el sentirse carente de valor. En este caso si la crítica le impulsa a ser perfecto la persona dejará de sentirse inepto. El temor al fracaso, a no tener suficiente talento artístico; tan pronto como la crítica socava la confianza hasta el punto de hacer abandonar los planes, se ve reforzada por una sensación de alivio. El miedo al rechazo; una forma de controlarlo es predecirlo constantemente; la lectura mental ayuda a proteger a la persona de la posibilidad de ser cogido por sorpresa. Otra forma de afrontar este temor es rechazarse antes a sí mismo, anticipándose a un posible ataque de los demás.

Hay que conocer la crítica para poder desarmarla especialmente en los momentos de depresión o abatimiento.

«A fin de cazar a la crítica *in fraganti* cuando le está deprimiendo, tiene que hacer cuatro cosas:

1. Cierre sus ojos y realice unas inspiraciones profundas para que su diafragma pueda ensancharse y relajarse.
2. Relaje el cuerpo. Perciba y elimine cualquier tensión de sus piernas y brazos, cara, mentón, cuello y hombros.
3. Perciba dónde siente la depresión en su cuerpo. Enfóquese en ese lugar y consiga conocer realmente esa sensación ahí.
4. Escuche los pensamientos que van asociados a la sensación en esa parte del cuerpo. Perciba todo lo que está diciendo a sí mismo. Ahora intente recordar cómo comenzó esa sensación y qué le decía la crítica entonces». (McKAY & FANNING, 1991: 39).

Si la crítica es desenmascarada por el individuo, este denuncia su verdadero propósito y funciones; y conocer su función la hace menos creíble y por lo tanto se conoce su motivo subyacente. Cuando el individuo es capaz de identificar el papel que desempeña la crítica en su vida psicológica, será el momento en que comenzará a socavar la credibilidad de su mensaje.

Las personas con baja autoestima tienen una fuerte sensación de insuficiencia a raíz de una desfavorable comparación con los demás. Para elevar la autoestima el individuo debe aprender a percibir con exactitud su particular equilibrio de fuerzas y debilidades.

Para ello es preciso que haga un inventario del concepto de sí mismo, de cómo se percibe actualmente. En dicho inventario describirá su aspecto físico, su rendimiento, su relación con los demás, su sexualidad, su funcionamiento mental. Una vez hecha la lista, la repasará punto por punto y se preguntará cuáles de esas cualidades se dan en la persona. Puede que se sorprenda al encontrar que muchas de las cualidades que le impulsan a respetar a los demás también son de propia aplicación. Luego hará una nueva lista en la que reconozca las debilidades que desea cambiar y los dotes personales que forman parte de su personalidad.

Como conclusión, cuando la crítica se encuentre presente o sienta miedo, el individuo recordará sus dotes para contrarrestarla.

Otro método es el de combatir las distorsiones de pensamientos negativos. El individuo debe comprometerse a estar siempre vigilante. Comenzará por escribir tres columnas: en la primera, lo que dice la crítica sobre la situación (autoafirmación); en la segunda examinará esas autoafirmaciones buscando las distorsiones que bajen su autoestima (distorsión); y en la tercera, escribirá las refutaciones a las autoafirmaciones atacando a cada distorsión (refutación).



Mapa conceptual nº 8 – Método para combatir las distorsiones de los pensamientos negativos. MacKay & Fanning, 1991: 67. Elaboración propia.

Para MacKay & Fanning, al mencionar la autoafirmación, sostiene que el individuo piensa que los demás se percatarán de su estado de nervios. En cuanto a la distorsión, la analiza como una lectura mental y por último en la refutación la persona piensa que no tiene forma de acceder a lo que los demás piensan de ella, con lo cual abandona su actitud y refuta diciendo que es cosa de ellos.

A continuación se mencionarán algunas de las diferentes terapias desde el punto de vista psicológico que abordan la problemática del miedo escénico y algunas de las investigaciones más relevantes, llevadas a cabo por distinguidos profesionales.

Si bien esta tesis no tiene como objetivo la solución del problema a nivel psicológico, ya que la investigadora no es profesional en el tema, cree conveniente dar a conocer las distintas terapias que se pueden utilizar desde un aspecto psicológico.

II.3.1.1 Terapias Cognitivo-Conductuales

El miedo escénico es un trastorno de ansiedad social donde se produce la sensación de la pérdida de control a nivel cognitivo, conductual y fisiológico. Esta problemática se puede resolver si el individuo se somete a tratamientos con la ayuda de un psicólogo.

Existen diferentes terapias cognitivo-conductuales para los casos de miedo escénico, como por ejemplo *The assessment and treatment of performance anxiety in musicians* de Clark & Agras (1991) o *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos* de Dalia (2004); o para otros tipos de fobia social *Tratamiento en grupo del miedo a hablar en público de cuatro sujetos mediante un diseño n=1* de Marciá & García-López, (1995) o *Resultados a largo plazo de un tratamiento en grupo para el miedo a hablar en público* de Olivares & García López (2002), entre otros.

La terapia cognitiva pretende modificar la percepción que tiene el alumno de lo que ocurre. Intenta controlar las emociones, lo que le permitiría al individuo asumir las situaciones temidas de una manera menos negativa. Está basada en el modelo de Wells (1997) y Clark:

- «a) derivación de un modelo explicativo idiosincrásico con el paciente,
- b) demostración experimental de los efectos adversos de la atención centrada en sí mismo y de las conductas defensivas,
- c) entrenamiento para focalizar la atención en la situación social en vez de en uno mismo,
- d) amplio uso de retroalimentación mediante vídeo y audio para corregir la imagen distorsionada que los pacientes tienen de sí mismos,
- e) experimentos conductuales en los que se afrontan dentro y fuera de la sesión las situaciones temidas mientras se redirige la atención y se eliminan las conductas defensivas para someter a prueba las predicciones amenazantes,
- f) re-estructuración cognitiva tanto de las cogniciones distorsionadas que aparecen antes y después de las situaciones sociales como de las creencias disfuncionales». (BADOS, *ob. cit.*: 2005).

Al comienzo de una interpretación el músico tiene una idea musical antes de comenzar a tocar y su cuerpo es el medio para materializar dicha idea.

El alumno activa de forma positiva o negativa su sistema emocional, el sistema de los sentimientos y su sistema de creencias que va a estar en concordancia a lo activado en lo emocional.

La suma de estos pasos tendrá un balance que condicionará la posterior representación mental de la entidad sonora. Lo que significa que un error que no coincida con la representación mental sonora puede provocar una situación negativa y en consecuencia una deficiente interpretación ante el público o un tribunal.

II.3.1.2 Terapia de Grupo

La terapia de grupo fue creada por el Dr. Jacob Moreno en el año 1923, llamándola «Psicoterapia de grupo», quien mostró los métodos grupales en acción en el Hospital Mt. Sinaí en New York y los psicodramáticos en el Carnegie Hall. Moreno dirigía una escuela de teatro de acuerdo a los principios más avanzados de esa época (Stanislavsky) donde se hacían improvisaciones y dramatizaciones con fines educativos: hechos de la vida cotidiana, conflictos, sueños, intentos de solución de problemas. El Dr. Moreno se dio cuenta del efecto que causaba el dramatizar ciertos papeles sobre la vida matrimonial, en una de las participantes.

Así descubrió que la dramatización de los conflictos facilita su superación. El conflicto puesto en escena es siempre grupal.

«El psicodrama emplea interacciones dramáticas, medidas sociométricas y dinámicas de grupo y facilita los cambios de individuos y grupos apoyándose en la teoría de los roles. Esto permite el desarrollo de nuevas percepciones y conductas, así como la reorganización de viejos patrones cognitivos. El sociodrama es una forma de representación psicodramática que tiende a aclarar

y resolver problemas del grupo social total (dificultades en el desempeño de roles sociales y laborales) no individuales, por lo que es más pedagógico que psicoterapéutico». (DÍAZ PORTILLO, 2000: 9).

En Argentina el Dr. Eduardo Pavlovsky¹² comenzó a trabajar el psicodrama en los años 60.

En una entrevista que realizó la Dra. Emilia Cueto el 15 de mayo de 2003 para «El Sig-ma»¹³, el Dr. Pavlovsky explica:

«...Cuando iniciamos el trabajo con Kesselman y Frydlewsky, donde a nosotros nos interesa el psicoanálisis y treinta cosas más: la literatura, el arte, la filosofía. Entonces se va ampliando el cuerpo teórico, nos dimos cuenta de que el grupo en sí es un factor de cambio en la gente, y que no es un psicoanálisis cortado, pedazos de sesiones individuales, sino que se trata de una escena, y que la capacidad de curación existe en la resonancia que vos tenés con la escena, cuál es tu lugar en la escena. Cualquier escena en un sector cultural-social tiene influencia en uno, por donde quieras verla, te toca (como madre, como padre, como hijo). Nos dimos cuenta también de que hay muchas maneras de enriquecerse con este fenómeno que es el psicodrama, que son complementarias y fundamentales». (CUETO, 2003).

En esta entrevista el Dr. Pavlovsky comienza relatando sus inicios en las terapias de grupo en el Hospital de Niños en el Servicio de Psicopatología, que era un servicio nuevo allí ya que no había recursos como para atender a los niños de forma individual. En ese momento el doctor era alumno de psicoanálisis y no tenía mucha idea de lo que era. Así que los agrupó y comenzó a atenderlos sobre la base de los conocimientos analíticos que él tenía tomando algunos esquemas como la transferencia, interpretación o la resistencia. En esa época en Buenos Aires había muy pocos grupos de niños, el más importante en el Hospital Británico, alguna sala, pero no constaban estudios escritos.

Una vez que comenzó con esta nueva experiencia se dio cuenta de que el grupo en sí afecta al cambio en los individuos y lo visualizó como una escena y que esa escena tiene influencia en la persona, en el rol que sea. De allí salió la idea del psicodrama.

La psicoterapia de grupo, también llamada terapia de grupo o terapia colectiva, es una técnica de tratamiento en la que el individuo, integrado en un conjunto y con un profesional como punto de referencia, trata de movilizar las actitudes negativas que le dificultan su comunicación y su convivencia; con el fin de aliviar sus tensiones emocionales, las cuales causan sufrimiento a la persona y a las de su entorno social y familiar.

Aplicada a la discusión de temas pertinentes al miedo escénico es una terapia educativa de apoyo.

«Realizamos un trabajo grupal. La dinámica de grupo y el especial ambiente de intimidad y confianza generado facilitan un proceso de comunicación que permite compartir experiencias y vivencias, los participantes pueden verse reflejados proyectivamente en el otro, y descubrir nuevos aspectos de cada uno. Se genera un espacio de reflexión e intercambio donde se estimula

¹² Médico psicoterapeuta nacido en Buenos Aires en 1933.

¹³ Asociación Argentina de Psicoanálisis.

y potencia el autoconocimiento y la indagación sobre sí mismo. También se realizan juegos y ejercicios teatrales y de desinhibición». (ROSENFELD, 2010: 83).

La relación cuerpo-mente tiene una gran importancia, pues se encuentran íntimamente relacionados, de manera que el cuerpo siempre está respondiendo a la órdenes de la mente. Si por alguna razón estas órdenes son inadecuadas, aparecerán las distintas disfunciones y como consecuencia los bloqueos físicos y psíquicos.

El juego tiene un doble destinatario, el compañero o compañera de juego y el público que mira. El juego y la psicomotricidad se convertirán en ejercicios de desinhibición o superación personal de miedos, tabúes o complejos.

El alumno desbloquea la mente, haciendo que el cuerpo responda a los nuevos pensamientos. Con las órdenes mentales positivas el individuo podrá controlar su propio cuerpo para poder hacer de él el medio a través del que pueda expresar sus sentimientos.

El espacio donde se realizan estos juegos, será el escenario, desde donde el alumno interpretará y desde donde será observado.

El objetivo de los juegos es el de aliviar las tensiones e integrar a los grupos que los practiquen.

Es muy importante la comunicación, el trato personal con los alumnos, el darles el espacio para expresarse, por esta razón cada ejercicio es discutido luego de haberse realizado para manifestar las sensaciones o bloqueos que hayan surgido. Muchos de estos juegos pueden servir también para integrar grupos en cursos o seminarios de relaciones humanas, dinámicas de grupos y crecimiento comunitario.

II.3.1.3 Terapia Asociativa

Las técnicas de pensamiento asociativo se han aplicado frecuentemente a la terapia.

Los investigadores consideran que las fobias provienen del hecho de que el individuo ha aprendido a asociar altos niveles de ansiedad con determinados estímulos. Su propuesta terapéutica consiste en adiestrar la relajación profunda e imaginar el estímulo que produce temor, sabiendo que no se puede estar relajado y angustiado a la vez. Si la persona es capaz de imaginarse, en estado de completa relajación, en contacto con el estímulo que antes le resultaba aversivo, luego puede contactar con el mismo estímulo de manera más sana en la vida real.

La terapia asociativa consiste en asociar pensamientos y memorias de encuentros sociales pasados y recientes.

Kaës (1994) se cuestiona la relación entre el pensamiento y el grupo. La hipótesis es que no existe un pensamiento sin la precedencia de otros individuos pensantes, el pensamiento surge en la relación intersubjetiva. Parte de la consideración freudiana de que el sujeto no es solamente para sí mismo su propio fin, sino también y correlativamente servidor y beneficiario de

los conjuntos inter y transubjetivos de los que es parte constituida y parte constituyente. Propone así la noción de «sujeto del grupo»: la intersubjetividad, de la que el sujeto surge y en la cual se sostiene, impone a la formación, a los sistemas, instancias y procesos del aparato psíquico, y en consecuencia al inconsciente, un trabajo psicológico, impone contenidos y modos de funcionamiento específicos.

Kaës establece una relación entre el grupo y el pensamiento, siendo este último producto de un conjunto de ideas (elementos) articuladas, vinculadas, relacionadas entre sí, de una manera semejante a los elementos constitutivos de un grupo. Otro cuestionamiento es si lo que rige el pensamiento es un organizador edípico o fraterno. (KAËS, 1994: 73).

II.3.1.4 Hipnosis

De acuerdo con los estudios clásicos que se ha hecho sobre la materia, existirían algunas técnicas adecuadas para afrontar la ansiedad ante los exámenes, las cognitivo-conductuales, en las cuales se utiliza la relajación como elemento central para la reducción de la ansiedad, y las técnicas hipnóticas, en donde se utilizan diversas sugerencias que permitirán afrontar exitosamente un examen posterior.

Existe una variada cantidad de definiciones sobre la hipnosis. Pero para la aplicación de este método se debería hablar con un psicólogo, un terapeuta en conducta o un médico, todos ellos entrenados en hipnosis. Es importante citar la definición de la British Psychological Society¹⁴ como punto de partida:

«The term 'hypnosis' denotes an interaction between one person, the 'hypnotist', and another person or people, the 'subject' or 'subjects'. In this interaction the hypnotist attempts to influence the subjects' perceptions, feelings, thinking and behaviour by asking them to concentrate on ideas and images that may evoke the intended effects. The verbal communications that the hypnotist uses to achieve these effects are termed 'suggestions'. Suggestions differ from everyday kinds of instructions in that they imply that a 'successful' response is experienced by the subject as having a quality of involuntariness or effortlessness. Subjects may learn to go through the hypnotic procedures on their own, and this is termed 'self-hypnosis'». (BRITISH PSYCHOLOGICAL SOCIETY, 2001: 3).

El término hipnosis denota una interacción entre una persona, el hipnotizador, y otra persona o personas, el sujeto o los sujetos. En esta interacción el hipnotizador intenta influir en las percepciones, sentimientos, pensamientos y conductas de los sujetos pidiéndoles que se concentren en ideas e imágenes que evoquen los efectos deseados. Las comunicaciones verbales que el hipnotizador utiliza para alcanzar estos efectos se llaman sugerencias. Las sugerencias se diferencian de otras clases de instrucciones cotidianas en que implican que el sujeto experimenta la respuesta que sigue a la sugestión con éxito como involuntaria y sin esfuerzo. Los sujetos pueden aprender a utilizar la hipnosis por sí mismos en la auto-hipnosis. (Traducción realizada por la investigadora).

14 Sociedad británica de Psicología, (Marzo 2001).

La base fundamental de la hipnosis es la sugestión, en realidad, la hipnosis consiste en las respuestas que da el hipnotizado a las sugerencias del hipnotizador (HOLROYD, 2003). En el proceso hipnótico, el paciente sigue las sugerencias que se le dan, dejando en manos del hipnotizador el control total de su conducta.

La hipnosis es un procedimiento en el que una persona denominada «hipnotizador» sugiere cambios en las sensaciones, percepciones, sentimientos, pensamientos y/o acciones en una persona denominada «sujeto» o «participante». (KIRSCH, 1994).

Existen investigaciones en las que se demuestran los efectos beneficiosos de la hipnosis en aspectos del proceso de aprendizaje, como por ejemplo en la concentración, la memorización y el pensamiento creativo entre otros.

Por ejemplo, Fowler, W. (1961), también citado en Palan & Chandwani, (1989) estudió los efectos de las sugerencias para el aumento en la confianza en sí mismo, la comprensión, la concentración, el aprendizaje, la relajación, etc., presente con y sin hipnosis. Fowler llegó a la conclusión de que las personas hipnotizadas podían concentrarse más hondamente durante más tiempo, y en los informes de autoevaluación, el 94% consideró que su concentración había aumentado y el 83% había llegado a estar más interesado en el trabajo escolar.

Se puede observar que tanto las técnicas cognitivo-conductuales como la técnica hipnótica de sugestión, son efectivas. La diferencia puede estar en la cantidad de sesiones que se necesiten en cada caso para la obtención de los resultados; además la hipnosis entra directamente al subconsciente del individuo mientras que las técnicas anteriormente expuestas apelan al consciente del sujeto.

Otra de las opciones, es la Musicoterapia para trabajar sobre la problemática del músico frente a la actuación.

II.3.1.5 Musicoterapia

El miedo escénico puede afectar a algunos intérpretes en el momento previo a un concierto. Esta es una de las problemáticas que se le puede presentar a un músico, para lo cual, la musicoterapia puede ofrecer un posible tratamiento.

Vale señalar que para una mejor contextualización y descripción se propone un determinado abordaje musicoterapéutico denominado Plurimodal, es decir que no se limita a una sola técnica, procedimiento o recurso, como eje de exposición.

La Musicoterapia, según la definición oficial más usada de la National Association for Music Therapy (NAMT) es «la utilización de la música para fines terapéuticos, la restauración, mantenimiento y mejora de la salud mental y física».

Otra postura es la que ha dado el Mt. Kenneth Bruscia, quien define:

«la Musicoterapia como un proceso dirigido hacia un objetivo en el que el terapeuta ayuda al paciente a mejorar, mantener o restaurar un estado de bienestar, utilizando las experiencias musicales y las relaciones que se desarrollan por medio de ellas como fuerzas dinámicas de cambio». (BRUSCIA, 1997: 5).

Es decir que la mejora del sujeto es el primer objetivo del musicoterapeuta y la música es el medio para lograrlo.

En la siguiente ilustración se citan algunos de los fundamentos teóricos más relevantes del mismo:



**Mapa conceptual nº 9 – Musicoterapia – Fundamentos teóricos. Bruscia (1997).
Elaboración propia.**

El primer fundamento es la toma en cuenta de la noción de inconsciente. Se considera que en el proceso musicoterapéutico se despliegan los mismos mecanismos de defensa que aparecen en un proceso psicoterapéutico analítico. Concibe el concepto de transferencia musical. Adhiere al concepto de contratransferencia musical. Toma en cuenta al encuadre como elemento básico para el despliegue de los fenómenos musicoterapéuticos. Se une al concepto de analogía, propuesto por Henk Smeijsters, quien desarrolla la teoría basada en que los procesos que ocurren en la música son análogos a los de la psique. También se menciona la hipótesis de los orígenes musicales, propuesto por Bruscia, anteriormente citado. Adhiere la idea de matriz sonora del

inconciente y por último toma en cuenta la noción de metáfora, sobre todo en el uso de técnicas receptivas.

Otros elementos importante a considerar son los conceptos de transferencia musical y contratransferencia musical.

En el libro de Mendes Barcelló *Transferencia, Contratransferencia y Resistencia*, se describe que:

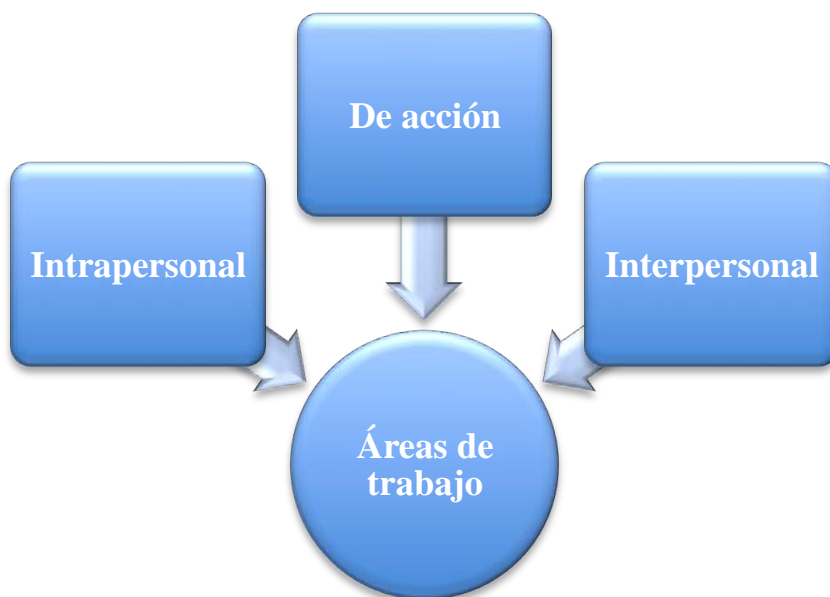
«es casi como si la música se constituyese en una tercera parte de gran utilidad en la relación, cargando un poco del casi intolerable peso que da la emoción y haciendo que se torne más fácil aceptar una creación musical para la sublimación» (...) «intencionalmente utilizo los términos transferencia y contratransferencia musical porque el fenómeno conlleva una presencia y un significado diferente al de psicoterapia sin música». (MENDES BARCELLÓ 1999: 25).

Esto significa que en los procesos musicoterapéuticos, la música se convierte en el objeto de transferencia y actúa como tal.

En los comienzos del año 1985 los musicoterapeutas argentinos Liliana Ardisson y Diego Schapira, desarrollaron un espacio para cubrir las distintas dificultades por las cuales puede pasar un músico.

La «Musicoterapia Para Músicos» (MTPM) fue pensada como un espacio para que los músicos pudieran descubrir y modificar aquellas dificultades que trabajasen su performance artística.

Un artículo publicado por estos profesionales, ha sido recapitulado en el libro del Lic. Diego Schapira *Musicoterapia. Facetas de lo inefable* (2002) donde se plantea cuando es necesario recurrir a MTPM. Se describen tres áreas de trabajo:



Mapa conceptual n° 10 – Musicoterapia – Diego Schapira (2002). Elaboración propia.

Con respecto a la primer área de trabajo, Intrapersonal, se refiere a lo corporal, lo emocional y lo intelectual. El área de acción es la segunda, que describe los distintos problemas que conciernen al proceso creativo, el enfrentarse al público, el aprendizaje o el desenvolvimiento profesional. Y por último, la interpersonal, se refiere a la solución de problemas de acuerdo al funcionamiento de grupos.

La problemática es la ansiedad frente al público que se manifiesta a través de bloqueos, temor a no ser aceptado o a cometer errores, y todo esto repercute en un bajo rendimiento en el escenario respecto de los ensayos o al estudio en clase.

Diego Shapira, co-fundador del abordaje Plurimodal de musicoterapia, anteriormente mencionado, estudia esta temática y postula el concepto de la Espiral de la Interpretación.

El intérprete debe tener una imagen o representación mental de lo que va a ejecutar. El cuerpo será el que materialice esa idea.

El resultado de la percepción, activa al sistema emocional y de creencias. Todo esto condicionará la representación de la idea musical. Esto significa que se puede detectar en cuál de las instancias existe el problema.

La Musicoterapia desde el abordaje Plurimodal, puede ofrecer un espacio terapéutico para tratar problemáticas inherentes al músico porque cuenta con una metodología basada en actividades musicales.

Si hasta ahora se ha incidido en las terapias desde una perspectiva psicológica, a continuación se mencionarán algunos métodos conocidos en el ámbito musical, desde el punto de vista pedagógico.

II.3.2 Desde una perspectiva pedagógica

Existen muchos métodos de relajación seguramente conocidos por los músicos, pero no todos son igual de válidos o eficaces. Hay distintos modos de clasificación para agrupar a todos ellos; una manera de poder distinguirlos sería la de identificar aquellos tipos de relajación que buscan más un estado mental tranquilo y los que buscan una relajación muscular.

A continuación se hará referencia a las técnicas de relajación más conocidas, como el Yoga, la Técnica Alexander o el Método Jacobson; el ensayo en vivo y la exposición imaginada.

II.3.2.1 Técnicas de Relajación

Mediante la relajación se obtiene un descanso reparador ya que se elimina la tensión neuromuscular, se pacifican las emociones y se calma la mente. Favorece la mente y sus potencias, beneficiando la concentración. El aprendizaje de la relajación enseña a la detención consciente del cuerpo.

«La relajación previene muchos trastornos de naturaleza psicosomática, mejora el comportamiento y la relación, estabiliza el carácter y permite armonizar el contenido mental y la esfera psíquica». (CALLE, 1996: 17).

Básicamente existen dos motivos principales para relajar los músculos:

- a) En un estado de ansiedad los músculos se encuentran en tensión. El cuerpo posee gran cantidad de músculos, muchos de los cuales el individuo no es consciente de sentirlos, pero si está en un estado de ansiedad, es porque su tensión está contribuyendo a que note esa sensación general. Si los músculos están relajados, la sensación de nerviosismo se reduce.
- b) Cuando la musculatura esté en calma, el resultado de la interpretación será bueno. Solamente se tensarán los músculos que sean necesarios en su justa medida y se relajarán los que no son necesarios para la ejecución.

Los alumnos suelen tensar demasiado los músculos, sobre todo cuando tocan un matiz «fff» o cuando se aproxima un pasaje dificultoso y tienen que concentrarse. Esta respuesta contribuye a que la ansiedad se mantenga o aumente y además a que se pueda deteriorar la interpretación.

El Yoga o el Tai-Chi son ejemplos de métodos de reducción de los niveles de ansiedad, como lo es también la Técnica Alexander.

El Conservatorio Superior de Música de Aragón, fue pionero al incluir como asignatura optativa «Miedo Escénico». Allí la profesora que tenía a su cargo dicha materia la ha desarrollado bajo un enfoque de prevención activa, entendiendo que el miedo escénico debe combatirse y derrotarse antes de la salida a escena. (ROSENFELD, 2010).

La Técnica Alexander es otra de las asignaturas de libre elección que se imparten en el Conservatorio Superior de Aragón, además de la de Miedo Escénico. Los alumnos aprenden a deshacerse de las tensiones, a conseguir un estado de relajación apropiado para sus actividades y a ser más conscientes y tener más concentración con poco esfuerzo. También les ayuda a afrontar el miedo escénico y a entender las bases de la coordinación. Se imparten lecciones individuales y al trabajar de forma más detallada se obtienen máximos beneficios. Este método intenta cambiar hábitos muy arraigados con lo que la mejora requiere una participación activa por parte del alumno. Entre 20 0 30 lecciones pueden afianzar una buena base de autodescubrimiento, pero esta decisión está en manos del alumno.

El profesor de Técnica Alexander, a través de explicaciones y el uso de sus manos, guía al alumno a redescubrir el equilibrio y el tono muscular adecuado. A través de la experiencia y la observación aprenderá el funcionamiento de la propia coordinación, descubrirá la tensión extra que utiliza y cómo la puede prevenir y relajar. Esta toma de conciencia le permitirá cambiar hábitos innecesarios y perjudiciales funcionando más eficientemente.

En el año 1929 se publica por primera vez un libro acerca del procedimiento de relajar sistemáticamente los músculos esqueléticos. Su autor, el Dr. Jacobson, era un médico que rara vez prescribía sedantes a sus pacientes.

«Promocionó su método como Relajación Científica porque había demostrado que no solo podía aliviar la ansiedad y otros problemas psicológicos, sino también prevenir ciertas complicaciones médicas como los ataques cardíacos, las úlceras, la fatiga crónica, el colon irritable y la alta presión sanguínea. Sus mediciones fisiológicas habían demostrado que la suave musculatura de los órganos internos se torna excesivamente tensa, lo que también sucede con los músculos esqueléticos. Insistía que esta reeducación del sistema neuromuscular podía ser recetada por los médicos como una alternativa a los sedantes». (DAVIES, 2004: 580).

El Método Jacobson, es esencialmente muscular y trabaja el cuerpo de forma analítica o progresiva, parte por parte. A partir de la contracción y relajación muscular se pretende disminuir las tensiones corporales y evitar gastos inútiles de energía que luego podríamos necesitar.

En el proceso de aplicación se debe de estar muy cómodos al principio, por lo que la mejor postura será la de tumbado, después en adelante puede cambiarse a cualquier posición. Se trabaja el contraste tensión-relajación de los diferentes músculos del cuerpo en el siguiente orden: brazos, piernas, vientre, nuca y por último la cabeza.

Se trata de contraer los brazos y sentir la tensión para luego, a continuación relajarlos e ir notando como estos se distienden. Este proceso será llevado al resto de las partes del cuerpo siguiendo minuciosamente el orden en el que se han distribuido los músculos corporales. Con este ejercicio se pretende que el individuo alcance el máximo control psicológico y corporal, que controle su cuerpo y su mente. Se podrá subdividir cada parte para obtener un mayor rendimiento del ejercicio; por ejemplo, la cabeza la podemos subdividir en ojos boca, frente, nariz, etc.

La relajación es una de las técnicas más comunes entre los músicos. El Dr. Guillermo Dalia (2004) propone un procedimiento sistematizado, acompañado de auto-registros de las sensaciones, tiempos y observaciones, para poder aprender a controlar las respuestas fisiológicas propias de la ansiedad. Este procedimiento tiene varias fases de relajación: 1º la relajación progresiva de todos los músculos del cuerpo; 2º la distensión sin tensar previamente; 3º la relajación controlada por estímulos como por ejemplo una palabra que evoque ese estado; 4º la relajación diferenciada entre los distintos momentos de la vida cotidiana y 5º la relajación rápida aplicada en 30 o 40 segundos.

La primera etapa del entrenamiento utiliza la técnica de relajación progresiva, en la cual el cuerpo se divide en varios grupos musculares y cada uno de ellos es tensado y después relajado. Alternando la tensión y la relajación se puede discriminar entre estos dos estados y aprender a ser más conscientes de las partes del cuerpo que están especialmente tensas. Para facilitar la transición a situaciones naturales el alumno no debe realizar el entrenamiento en un sofá, sino en una silla cómoda o similar a la que emplea para tocar.

La tensión se mantiene durante 5 y 7 segundos, y la relajación entre 15 y 20 segundos. Cada grupo muscular se tensa y se relaja solo una vez. Tras realizar el primer ensayo deberá estimar el grado de relajación obtenido usando una escala de 0 a 100.

Para los propósitos de la relajación progresiva, el Dr. Dalia divide el cuerpo en distintos grupos musculares. La secuencia de trabajo y las instrucciones para tensarlos son las siguientes:

- Posición de relajación (ojos cerrados, ropa cómoda, sentado, pies sobre una silla).
- Antebrazos (apretar los puños).
- Bíceps (flexionar los antebrazos).
- Tríceps (extender los brazos con las palmas hacia arriba).
- Respiración (tomar aire lentamente por la nariz y soltarlo lentamente por la boca, diciéndonos mentalmente la palabra «relax» u otra que queramos).
- Revisión parcial (repaso mental de los músculos antes tensados).
- Frente (arrugar las cejas).
- Ojos (cerrar los ojos apretando).
- Mandíbula (apretar los dientes).
- Lengua (presionarla contra el paladar).
- Cuello (llevar la barbilla contra el pecho).
- Hombros (meter la cabeza entre los hombros).
- Respiración + revisión parcial.
- Estómago (tensarlo).
- Espalda (arquearla).
- Muslos (levantar las dos piernas).
- Gemelos (mover los dedos de los pies hacia la cara).
- Pies (arrugar los dedos arqueando la planta).
- Respiración + revisión general.
- Imagen relajante (1 min.).
- Salida (no levantarse bruscamente).

En la revisión mental de los músculos se trata de atender a las sensaciones del cuerpo por partes diferenciadas, aprender a notarlos sin necesidad de tensarlos, ser conscientes de ellos durante unos segundos y notarlos relajados.

En cuanto a la imagen relajante, se trata de tener en el pensamiento una imagen tranquilizadora, una playa, una pradera, donde se deje llevar por ella, se introduzcan en ella y vayan describiendo todas sus características. Debe evocar tranquilidad y paz.

Los ejercicios se deben realizar en un sillón cómodo con los pies rectos encima de una silla y vestidos completamente, es decir, sin ponerse cómodos quitándose prendas o zapatos, pues lo que se pretende conseguir con esto es que estas sensaciones luego se generalicen a otras situaciones. Muchas personas que utilizan técnicas de relajación requieren estar en posturas determinadas, en silencio, con música... y realmente lo consiguen pero luego no pueden hacerlo en una situación distinta a la que han practicado.

A la hora de hacer los ejercicios de relajación el Dr. Dalia menciona que es bueno tener en cuenta algunas circunstancias que pueden ocurrir. Por ejemplo, puede que se tengan pensamientos automáticos, o imágenes que molesten y que no se puedan evitar, sobre todo si se está pasando por una etapa de estrés o de preocupaciones excesivas. Lo que hay que hacer, dice, es intentar apartarlos del ámbito en un primer momento, pero si no fuese posible, cambiar de estrategia y «aliarse» con ellos, pues si se continúa luchando para anularlos estos se harán más fuertes,

es decir pensar algo como por ejemplo: «bueno, soy capaz de tener este pensamiento o imagen y a la vez poder seguir los ejercicios para relajarme». Lo mismo cuando existan ruidos que molesten a la concentración.

Como tarea para casa aconseja que se practique la relajación diariamente. Realizar 15 ejercicios (15 días) durante 15' a 20' cada ejercicio. Deben elegir un lugar confortable y un momento en el que no haya interrupciones. Es útil llevar un registro del tiempo empleado en relajarse y evaluar el grado de relajación en una escala de 0 a 100.

El objetivo de esta terapia es que el alumno aprenda a convivir con su ansiedad de manera controlada.

Otro tipo de ejercicio, variante del anterior y propuesto por Ramiro Calle hace referencia al ejercicio del peso, muy importante para los pianistas, para la adquisición de una buena base técnica.

«Adoptada la postura, el practicante se dice y siente: «Estoy completamente tranquilo». Después, concentrándose en el brazo derecho (o en el izquierdo en el caso de ser zurdo), se dice: «El brazo pesa mucho», media docena de veces. Es importante no manipular el brazo, sino solamente concentrarse en el mismo. Tras la experiencia, se flexiona el brazo varias veces, se respira profundamente y se abren los ojos (...) Cuando la sensación de peso resulte lo suficientemente evidente, uno procede a concentrarse en el otro brazo y se aplica la misma fórmula. Así llegará a experimentar la sensación de peso en ambos brazos». (CALLE, 1996: 44).

Sin embargo, una parte importante de la consolidación de las técnicas de relajación se ha debido a la existencia de unos marcos conceptuales derivados de la investigación experimental sobre procesos emocionales y motivacionales.

«Desde el ámbito de la emoción, la relajación se ha entendido como un estado con características fisiológicas, subjetivas y conductuales similares a las de los estados emocionales, pero de signo contrario.

Las teorías sobre las emociones difieren en el papel que asignan a las respuestas corporales en la evocación de la experiencia emocional. Una de las posturas teóricas más influyentes, conocida como teoría del arousal-cognición, propone que la emoción es el producto de una interacción entre un estado de activación fisiológica y un proceso cognitivo de percepción y atribución causal de dicha activación a claves emocionales del ambiente. La activación fisiológica o arousal determinaría la cualidad emocional. Ambos componentes son necesarios de forma interactiva: si no hay activación fisiológica no hay emoción, pero si no hay cognición tampoco hay emoción». (VERA & VILLA, 1991: 162-163).

En definitiva, si el individuo es capaz de gestionar los estados emocionales, se puede decir que la relajación es un proceso en el cual se puede intervenir.

Las técnicas de relajación tienen como finalidad la búsqueda de la libertad en la actividad musical y desarrollar las potencialidades del intérprete. Esto tiene como consecuencia el enriquecimiento de la práctica musical en la medida en que el funcionamiento del cuerpo sea fluido, sin interferencias.

Es verdad que lo importante es el resultado sonoro efectuado a través del cuerpo, pero si no hay un cuerpo libre, no habrá música.

II.3.2.2 Ensayo en Vivo

Existen distintos tipos de terapias específicas para los alumnos. El ensayo en vivo es una de las opciones de terapia, es decir la exposición en el ambiente natural (en el caso de un concierto, estar en el escenario del auditorio). Pero también esa exposición puede llevarse a cabo en la imaginación como una realidad virtual. Esta terapia pretende que el alumno experimente la ansiedad y que permanezca allí hasta que sus niveles disminuyan para fomentar un proceso de habituación.

«Llevamos a cabo un entrenamiento con el instrumento (solista o en grupos de cámara): tocar en el auditorio integrando elementos trabajados. Esta experiencia permite compartir con los compañeros y estimula el aporte de comentarios, ayuda a debatir sobre el trabajo realizado, interiorizar una obra en lo corporal y lo emocional (qué se quiere transmitir, calidad y proyección del sonido, entrada y salida al escenario, comunicación y actitud corporal, relación con el público, focalización de la atención, etc.)». (ROSENFELD, 2010: 83-84).

El profesor de piano conoce la necesidad de interpretar un programa de concierto ante personas, un pequeño público de manera informal, y debe transmitir este conocimiento al alumno. La presencia de oyentes hace que el pianista experimente la música de forma distinta, en otra dimensión; es entonces cuando las obras comienzan a madurar.

«La producción nunca está lista en la noche del estreno, no porque no hubiera tiempo suficiente para prepararla, sino porque solo «madura» delante del público. Al menos, yo nunca he presenciado una producción que estuviese a punto en su primera noche. Salvini¹⁵ solía decir que él solo comprendía a Otelo después de la centésima interpretación». (GLADKOV, 1963: 171-172)¹⁶.

Para los pianistas especialmente, el ensayo en vivo adquiere una importancia relevante, ya que se enfrentan a un instrumento con el cual no han tenido contacto. Conocer la sonoridad del

¹⁵ Tommaso Salvini. Actor italiano del siglo XIX.

¹⁶ Cita del director ruso Vsevolod Meyerhold, traducida por Boris Berman. (2010).

instrumento, así como el peso de las teclas, el recorrido de los pedales; todo lo que implica el conocimiento físico del piano. El paso siguiente es la ejecución del programa que se va a interpretar ante el público, estudiando las posibilidades que el instrumento puede ofrecer al intérprete. Familiarizarse con el piano es un factor determinante para que el pianista se sienta seguro y tranquilo, sabiendo a qué se va a enfrentar el día del evento.

Una vez que el intérprete ha tomado conocimiento del piano que va a utilizar, puede comenzar a pensar en lo que musicalmente quiere transmitir. Esto implica que debería tomarse el tiempo necesario para que la toma de contacto sea profunda y eficaz y llegue a un estado de comunión con el instrumento.

Este es un ensayo real, físico, donde interviene la vivencia del concierto futuro, en el que el intérprete toma contacto con el espacio físico, la sala y el piano. Luego el pianista abandona el sitio y se queda con una imagen que le servirá para continuar con la vivencia pero de forma imaginada.

II.2.2.3 Exposición Imaginada

Un modo de realizarla es a través de la imaginación, realmente existen situaciones, estímulos que son muy difíciles o imposible tener presentes para exponerse de manera gradual, por imposibilidades de sentido común; por ejemplo, las personas que tienen miedo a viajar en avión, ansiedad ante el día de su boda, ante una intervención quirúrgica, etc. En estos casos es recomendable practicar la exposición imaginada.

Para ello es necesario tener la capacidad de imaginar, de entrar en la situación, existen personas que tienen mucha facilidad para ello, con solo pensar unos pocos segundos en la situación ansiógena sus cuerpos empiezan a responder como si estuvieran viviendo la situación real.

Otras en cambio tienen más dificultad. Es importante ejercitar la capacidad de imaginación para recrearla, vivirla en la imaginación como si fuera real.

El Dr. Guillermo Dalia¹⁷(35) detalla el procedimiento a seguir por el alumno: Se acomoda en un sillón y se relaja, entonces comienza a imaginar la primera situación de exposición mientras continúa en estado de relajación, si ve que se activa mucho, para la imagen, como si de una película se tratara (pausa) y con ella en su cerebro, se relaja. El objetivo es ser capaces de tener en la imaginación una escena ansiógena (momentos antes de un concierto, cuando vamos hacia el escenario o conservatorio, encima del escenario...) y tener a la vez el cuerpo relajado. Así, cada vez el alumno irá aumentando el grado de dificultad, de incomodidad de las escenas.

Recrear mentalmente el momento que se va a vivir en la sala de conciertos o ante un tribunal, permite al cuerpo y a la mente prepararse para dicha situación con la relajación adecuada y la mente volcada en la música sin interferencias, lo que significa poner en práctica el poder de la concentración.

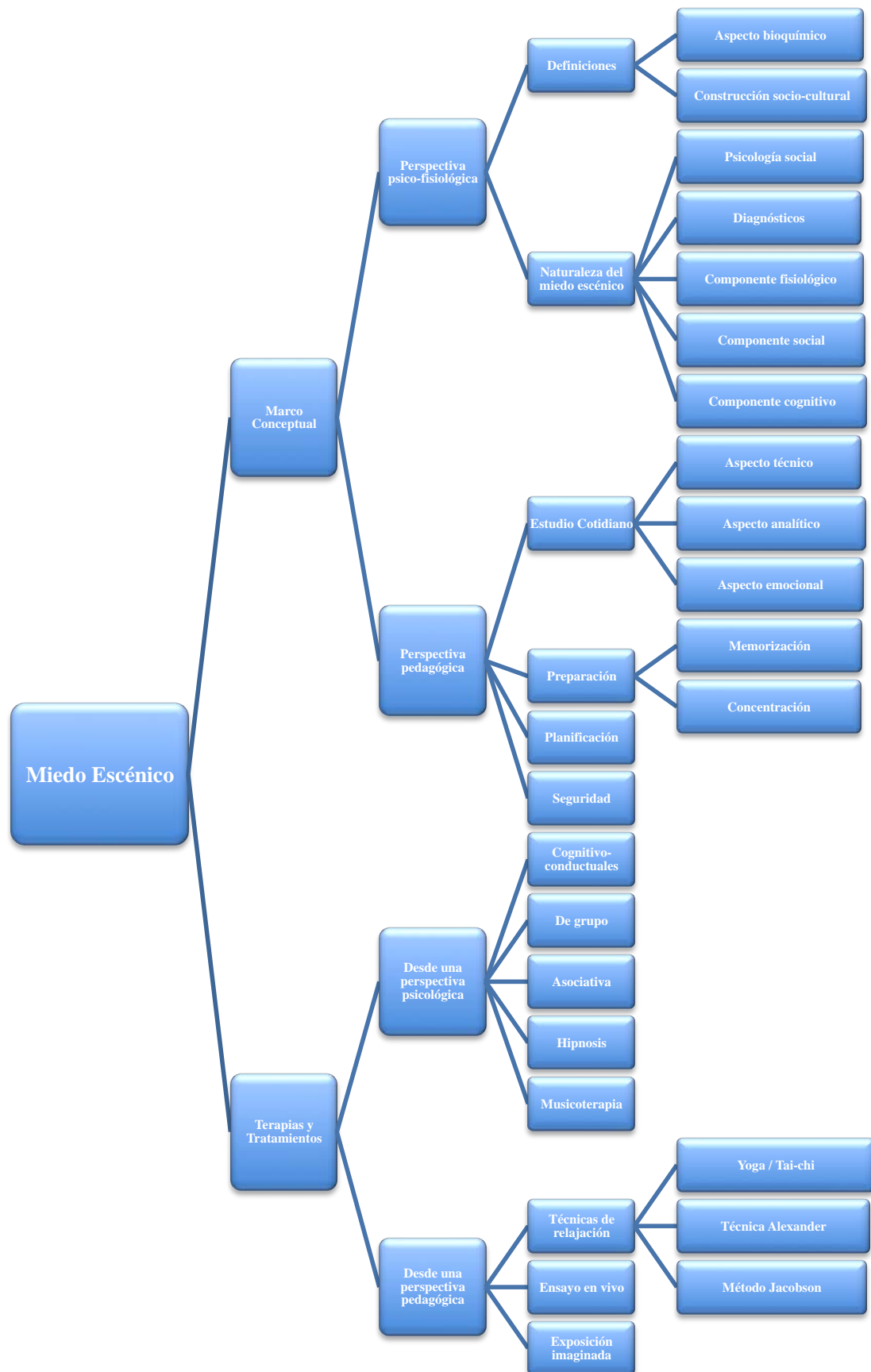
17 Dalia (2010). Apuntes del Curso de Ansiedad Escénica. Ifidma.

En este capítulo se ha abordado el Estado de la Cuestión en cuanto al Miedo Escénico tanto desde un punto de vista psicológico como pedagógico. Se ha intentado hacer un recorrido por las investigaciones existentes y se ha podido observar que la gran mayoría se ocupan de la problemática del miedo escénico, si bien orientado a los músicos, pero desde un aspecto netamente psicológico. Muchas de estas investigaciones precedentes abordan una metodología cuantitativa exclusivamente. Por lo tanto no existe una investigación basada en el aspecto pedagógico de profesor de piano y qué soluciones puede aportar.

Se ha definido al miedo escénico y su naturaleza desde una perspectiva psico-fisiológica desde el aspecto bioquímico y como construcción social y desde una perspectiva pedagógica desarrollando los diferentes aspectos involucrados dentro del estudio cotidiano.

La última parte del capítulo estuvo dedicada a los tratamientos y terapias existentes que se utilizan en esta problemática. Este apartado también fue subdividido desde la perspectiva psicológica y la pedagógica.

A continuación se expone un mapa resumen del miedo escénico desde el punto de vista conceptual, elaborado por la investigadora.



Mapa conceptual n° 11 - Capítulo II – Marco Conceptual del Miedo Escénico. Elaboración propia.

Se ha realizado un análisis del concepto del miedo escénico desde dos puntos de vista diferentes. Por un lado desde el punto de vista psicológico ya que el miedo es una emoción y como tal hay que abordarla desde su perspectiva psicológica teniendo en cuenta sus diferentes aspectos que la componen ya sea el fisiológico, el cognitivo y el social. Pero como esta tesis basa su estudio en la función pedagógica del profesor de piano ante el miedo de los alumnos, ha sido fundamental abordarla desde el punto de vista pedagógico analizando cada uno de los aspectos que conforman el estudio cotidiano del alumno y lo que cada uno de ellos puede aportar para prevenir o ayudar en la solución de esta problemática.

En el siguiente capítulo se analizará el miedo escénico desde el Estado de la Cuestión, de aquellas investigaciones y artículos relacionados con la problemática que afecta especialmente a los músicos. También se detallarán algunas tesis precedentes que se han llevado a cabo en España, y otros países tanto europeos como americanos.

CAPÍTULO III

ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO III – ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el capítulo anterior se ha realizado un recorrido acerca del marco conceptual del miedo escénico desde dos aspectos fundamentales, una perspectiva psicológica y otra pedagógica.

En el presente capítulo se abordará el estado de la cuestión centrado específicamente en el miedo escénico desde el punto de vista psicológico y académico. Asimismo se mencionarán las investigaciones que se han realizado hasta ahora acerca de la función pedagógica del profesor de piano de grado superior ante el miedo de los alumnos ante concursos, conciertos, audiciones y exámenes, así como una revisión de la bibliografía sobre el estado de la cuestión sobre el tema que nos ocupa.

Desde el punto de vista psicológico de la cuestión, anteriormente se ha hecho mención del construccionismo social para abordar la problemática del miedo escénico.

Kenneth Gergen ha elaborado unos principios que la investigadora ha considerado interesante mencionar en este estudio y que se exponen a continuación:

«Para cualquier estado de un asunto es posible un número potencialmente ilimitado de descripciones y explicaciones». (GERGEN, 1999: 47).

El miedo escénico no posee una esencia en sí mismo, lo que significa que puede ser de cualquier manera. Lo que sí es indiscutible es que la ansiedad es inevitable en la situación de peligro ante el público o un tribunal.

«Nuestros entornos nos habitan a nosotros y viceversa». (*Ob. cit.*:48)

El individuo no se encuentra aislado en un contexto. La sociedad ha creado el miedo como algo usual dentro de la misma formando parte de un producto cultural. En este aspecto el lenguaje juega un papel importante dentro del construccionismo, ya que la naturaleza de las palabras tienen relación con lo que les da origen y sostiene su existencia en el tiempo.

«...Sostener nuestras tradiciones –incluyendo aquello del sí mismo, la verdad, moralidad, educación, etc.– depende de un proceso continuo de generación conjunta de significado [...] El pasado no garantiza nada. Si nosotros deseamos mantener nuestras tradiciones en un mundo de rápidos cambios globales, nosotros nos confrontamos a la tarea diaria de sostener su inteligibilidad». (*Ob. cit.*: 49).

Esto significa que el individuo, a pesar de sus tradiciones, es capaz de producir cambios en la vida social para el futuro.

El intento por cuestionar nuestras propias premisas, suspender lo obvio, escuchar encuadres alternativos de la realidad, y lidiar con tales resultados comparables de múltiples perspectivas. (*Ob. cit.*: 50)

La reflexión acerca del miedo escénico es fundamental para el futuro bienestar del quehacer musical. Todas las acciones pueden ser interpretadas de diferentes maneras, y esas interpretaciones pueden construir un futuro promisorio.

Según el psicoterapeuta argentino, Norberto Levy, el miedo es una emoción universal y para entenderla hay que mirar dos componentes:

«El miedo en sí, en realidad es una señal maravillosa que nos informa que hay una desproporción entre la amenaza que estoy enfrentando y los recursos que yo tengo. Y lo otro que es muy importante considerar para entender qué nos pasa con el miedo y qué destino tiene el miedo en la vida de cada uno, es cómo reaccionamos cada vez que tenemos miedo». (LEVY: 2013)¹.

Los recursos a los que se refiere Levy son, primero y principal conocer el tema; segundo, tener una estructura de autoestima lo suficientemente consolidada como para que esté más allá del resultado de esa experiencia; y tercero, tener la posibilidad psicológica para aprender de todo lo que le va pasando al individuo mientras hace su representación y aprender del resultado de esa exposición. Es decir que si el alumno tiene los recursos, la naturaleza de esa experiencia va a ser muy distinta a que si se siente que se está jugando la vida, si siente que no vale nada y va a esperar que los demás le digan que sí vale. Porque si siente que no vale y que le va mal, su vida ya no tiene sentido. Si tiene esas condiciones psicológicas internas, es inevitable que tenga miedo, y el miedo se lo está anunciando.

Cuando el alumno de piano siente miedo, a continuación tiene una reacción por tenerlo y muchas veces se enfada, se avergüenza, se desprecia por sentirlo. Es decir, que además de tener miedo, reacciona ante él, y de la naturaleza de esta reacción será el destino de esa emoción. Si esta reacción interior es de enfado, de desvalorización y de descalificación, el miedo se va replegando en el subsuelo, va creciendo en otro espacio, pero va perdiendo la posibilidad de manifestarse, ser reconocido y asistido.

«Entonces esto que se hundió, va creciendo, hasta que un día estalla como ataque de pánico, que es lo que ahora está tan lamentablemente generalizado. El ataque de pánico no es nada más que miedo mal asistido de un modo crónico, que empezó siendo pequeño, yo no lo escuché, lo descalifiqué, lo desterré, le dije: Yo si lo escucho a esto no voy a ningún lado... así que lo tapo. Lo tapo pero no lo disuelvo». (LEVY: 2013).

Como se ha dicho anteriormente, al comienzo de una interpretación y antes de empezar a tocar, el músico tiene una idea musical, y su cuerpo es el medio para materializar dicha idea.

Relacionando con lo que Levy dijo refiriéndose al primero de los recursos, el conocimiento del tema, el pianista y pedagogo Alfred Cortot (1934), pregunta: «¿Tiene el ejecutante una comprensión poética de la obra?». En su *Curso de interpretación*, el maestro pide a sus alumnos que escriban pequeñas reseñas sobre la partitura que van a interpretar, para saber si los pianistas están inmersos en la partitura; para que se acostumbren a indagar sobre algún documento histórico que establezca el carácter emocional de la obra.

El alumno pone en funcionamiento, de forma positiva o negativa, su sistema emocional y lo activa al sistema de los sentimientos y a sus creencias. La suma de estos pasos tendrá un balance que condicionará la posterior representación mental de la entidad sonora.

¹ Entrevista al Dr. Norberto Levy 2013. Ver Anexo IV.

Según Potter nos encontraríamos con tres problemas si estudiáramos la emoción desde un análisis cognitivo:

- a. Se coloca en tela de juicio la idea de una posible representación de los estados mentales.
- b. Estas representaciones se separan de las prácticas en las que se utilizan y empiezan a concebirse como entidades estáticas que las personas acarrean consigo.
- c. Esta explicación suele concentrarse en la cognición misma, mientras que deja de lado otras descripciones del mundo de acciones y sucesos, como si se trataran de explicaciones de diferente naturaleza. (POTTER, 1998: 137)

Según estos planteamientos se podría decir que el estudio del miedo de la actuación ante el público puede hacerse a través de una perspectiva discursiva.

Edwards plantea el estudio de las emociones precisamente a partir de la psicología discursiva.

«Las categorías de las emociones no son asibles meramente como sentimientos o expresiones individuales, y el despliegue de su discurso no es reducible a un tipo separado de sentido cognitivo. Ellas son fenómenos discursivos y pueden ser estudiadas como tal, en la medida en que el discurso realiza acciones sociales». (EDWARDS, 1999: 279).

Señala que la emoción se puede estudiar de dos maneras:

- a. Analiza cómo habla la gente sobre ciertos tópicos psicológicos (comprensión parcial).
- b. Analiza cómo son estudiadas esas nociones psicológicas de manera coloquial.

Es decir que el lenguaje común se considera constituido por muchos conceptos psicológicos y que estos integran el discurso cotidiano.

El Dr. Guillermo Dalia (2004), considera muy importante la postura de los padres en cuanto a que no fomenten ideas irracionales y que sean prudentes sobre comentarios y valoraciones efectuadas en la etapa de formación del alumno.

En este aspecto, Bados (2005: 18) cita que los padres sobreprotectores o muy exigentes utilizan la vergüenza como técnica disciplinaria. Esto interfiere en el desarrollo de la autoconfianza, dando paso a una gran necesidad de aprobación. También el aislamiento social de la familia, inhibe el desarrollo social del niño y favorece la ansiedad social (*Ob. Cit.*: 19). Hay estudios que confirman que existen padres que aíslan a su familia socialmente por estar muy preocupados de la opinión de los demás.

Petrovich (2003:26), también da importancia a la influencia que los profesores ejercen sobre los alumnos y menciona la auto-eficacia no solo como control sobre el instrumento sino como control de la ansiedad. Afirma que la auto-eficacia encuentra sus recursos en la vida cotidiana, la relación del alumno con su profesor y sus compañeros.

Marinovick (2006: 25) sostiene que el miedo escénico debería estar abordado de manera interdisciplinar, de forma que las investigaciones alcancen el ámbito de la vida musical.

Weintraub, discípulo del Dr. Levy, anteriormente citado, parte de un trabajo basado en las emociones, el placer y el displacer. Opina que el músico, en realidad, no teme a la opinión del público sino a su propia opinión:

«El público al que el músico teme antes de salir a escena, simplemente no existe, o mejor dicho, es solo una construcción arbitraria que el músico hace a imagen y semejanza de sus propios aspectos internos». (WEINTRAUB, 2004: 11).

Un factor importante es la edad de inicio del miedo escénico que se sitúa entre los 15 y 20 años, en un nivel cultural más alto que la media, opinión en la que coinciden Caballo (1995), Edelmann (1992), Jiménez (1999), Lelliot, Mc. Namee & Marks (1991) y Öst (1987).

Uno de los períodos más críticos y conflictivos es la adolescencia ya que es un momento en el que el individuo está buscando su lugar dentro de las jerarquías sociales. El adolescente posee un desarrollo cognitivo que le permite la toma de conciencia de cómo se ve a sí mismo y cómo lo ven los demás.

En este punto nos encontramos frente a la constitución de la identidad del intérprete donde Gergen hace una revisión de la concepción del «Yo»:

«La concepción del Yo que tiene uno y las acciones de uno mismo son esencialmente dependientes de las actitudes y de las acciones de los otros: no hay ningún Yo ni acción significativa sin dependencia». (GERGEN 1992: 265).

Para este autor, el Yo se ha caracterizado dependiendo de la época en la que se encontraba al igual que la música y sus diferentes períodos. Pero actualmente se podría definir el Yo a partir de la combinación de la interioridad oculta del romanticismo (pasiones, inspiraciones) y el modernismo (racionalidad y objetividad). Este es un punto muy importante en el rol del alumno pianista.

De acuerdo con la perspectiva de George Mead, la formación de la persona se da en términos relacionales:

«Surge en el proceso de la experiencia y la actividad sociales, es decir se desarrolla en el individuo, dado que resulta de sus relaciones con ese proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso. (MEAD, 1953: 167).

Y habla de la conciencia de «sí mismo» que se forma a través de las enunciaciones de los otros:

«El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino solo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto un todo, al cual pertenece. Porque entra en su propia experiencia como persona o individuo, no directa o indirectamente, no convirtiéndose en sujeto de sí mismo, sino solo en la medida en que se convierte primeramente en objeto para sí del mismo modo que otros individuos son objetos para él o en su experiencia, y se convierte en objeto para sí solo cuando adopta las actitudes de los otros individuos hacia él dentro de un medio social o contexto de experiencia y conducta en que tanto él como ellos están involucrados». (MEAD, 1953: 170).

De forma reiterada se ha manifestado en las investigaciones una aprobación a un «nivel medio» de ansiedad, no solo en el discurso de músicos intérpretes sino en el campo de la investigación.

Es bastante común la creencia de que algo de estrés favorece una actuación, mientras que un estrés o ansiedad excesiva tiende a perjudicarla.

Este hecho es analizado por la Ley de Yerkes-Dodson, conocida por sugerir que la ejecución musical óptima es estimulada por niveles intermedios de ansiedad, mientras que bajos y altos niveles producen lo opuesto.

La relación entre el nivel de ansiedad, la dificultad de la ejecución y el rendimiento, fue demostrado por primera vez en 1908 por Yerkes y Dodson en un estudio sobre la motivación en el aprendizaje.

Basada en la investigación psicobiológica y neurociencia, ambos desarrollaron esta ley, trabajando primero con animales y luego con seres humanos.

Ambos doctores se dieron cuenta de que en todos los niveles de dificultad el rendimiento mejoraba hasta un determinado punto de motivación y después empeoraba. También observaron que el grado de motivación era más débil cuanto más difícil era la realización de la tarea.

«La ley establece que a medida que aumenta la excitación cognitiva, aumenta el rendimiento en tareas en consecuencia, hasta cierto punto, donde la excitación excesiva disminuye el rendimiento. En otras palabras, el nivel de rendimiento en una tarea en particular puede ser mayor al principio, aumentando el nivel de estimulación cognitiva (...) El aumento de la excitación conduce a un aumento de la atención, resultando un mejor rendimiento en la tarea». (YERKES & DODSON, 1908: 459).

A continuación se presenta la gráfica donde podemos ver reflejado la curvatura de excitación de acuerdo al rendimiento.

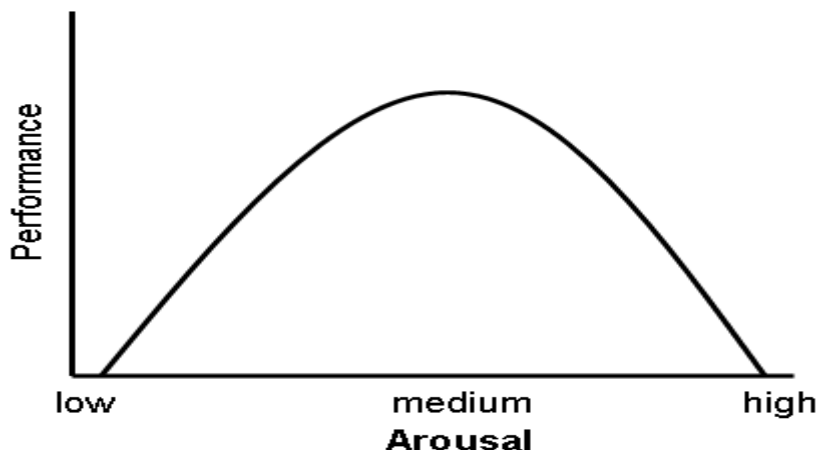


Gráfico nº 1 - Ley de Yerkes-Dodson.

Referencias:

Performance: rendimiento

Low: bajo - High: alto - Arousal: excitación

El efecto de la dificultad de las tareas, llevó a la hipótesis de que la Ley de Yerkes-Dodson se puede descomponer en dos factores distintos:

1. La parte ascendente de la «U» invertida se puede considerar como el gran impulso de excitación.
2. La parte baja, por otra parte, es causada por los efectos negativos de la excitación (o el estrés) en los procesos cognitivos, como la atención, la memoria y resolución de problemas.

Así se puede observar que el rendimiento se optimiza a medida que aumenta la activación hasta llegar a un punto máximo. A partir de ese punto cualquier incremento será crítico y coloca al organismo en el umbral del fracaso.

En este sentido, entender y asumir la diferencia entre un miedo escénico normal y necesario, y otro desfavorable para la ejecución, podría colaborar en la contienda contra el sufrimiento que representa la segunda concepción.

Así veremos cómo un error, por ejemplo de ejecución, que no coincide con la representación mental de la entidad sonora previa, puede provocar una situación negativa y por lo tanto un mal concierto.

III.1 INVESTIGACIONES PRECEDENTES

En el presente epígrafe se hará referencia a tesis doctorales y trabajos de investigación realizados en base al miedo escénico. Se pretende realizar una reflexión sobre diferentes versiones del miedo escénico y para ello se ha realizado una aproximación a las investigaciones que han ido surgiendo a lo largo de los últimos años. Se ha efectuado un trabajo de búsqueda acerca de estas investigaciones no solo en los dos países involucrados en esta tesis (España y Argentina), sino también en otros países tanto europeos como americanos.

III.1.1 En Europa

Estudio de la Ansiedad producida por la actuación entre los estudiantes de música noruegos de Marianne Kaspersen & Gunnar Götestam (2002). Esta investigación ha tenido como objetivo, primeramente valorar la frecuencia y los problemas de la ansiedad escénica y la necesidad de ayuda que requieren los estudiantes del conservatorio de música de Noruega. El segundo objetivo fue el de investigar las características de la ansiedad escénica y la necesidad de ayuda de acuerdo al sexo, el tipo de instrumento y el repertorio; y por último examinar la sintomatología y con ello ver si las diferencias están relacionadas con la afectividad positiva o la negativa. La muestra ha sido de ciento veintiséis participantes. Todos los estudiantes encuestados, participaban en actuaciones como solistas y como integrantes de la orquesta y tenían una amplia experiencia ante el público. Esta investigación ha seguido una metodología netamente cuantitativa ya que está basada en una encuesta formada por dos secciones, una con los aspectos relativos a variables demográficas, fun-

damentos musicales, experiencia en actuaciones, y la segunda sección sobre los distintos factores sociales, situacionales y físicos relacionados con la ansiedad. Además se les pidió a los participantes que comentasen sus experiencias en la interpretación. Como resultado de la investigación se ha comprobado que la ansiedad producida por la actuación es un problema entre los estudiantes de música noruegos. En ella han emergido diferencias entre pianistas e instrumentistas de cuerda tanto de música clásica como especialistas en jazz. Las edades de los participantes oscilaban entre los 19 y los 30 años y las especialidades fueron muy variadas, tales como teclistas, percusionistas, cantantes, instrumentistas de viento y de cuerda. **Dentro de las conclusiones hay que destacar un dato importante, menciona que cabe la posibilidad de que los estudiantes no tengan la suficiente experiencia como para superar esta problemática, con lo cual abre la puerta a un estudio desde el punto de vista pedagógico.** Otros puntos importantes fueron la presencia del perfeccionismo y la preparación como factores que intervienen en las variaciones de la ansiedad. Otros, de los hallazgos de esta tesis fue la diferencia de género, que la ansiedad escénica no desaparece con el tiempo, que los pianistas y los instrumentistas de cuerdas son los que más la sufren, los estudiantes de jazz tienen una actitud más tranquila frente a las actuaciones, las audiciones en solitario provocan más ansiedad y la destreza en la improvisación está relacionada con la ansiedad escénica.

*Investigating musical performance anxiety among music college singing students: a quantitative analysis*² de Dimitra Kokotsaki (2003) de la Universidad Durham en Londres. Estamos frente a otro trabajo de metodología cuantitativa en cuya muestra han participado alumnos de canto del 2º y 3º curso de Guildhall School of Music de Londres. Su estudio se basa en la ansiedad rasgo y la ansiedad como estado. En esta investigación también se ha demostrado que las mujeres tienen un mayor grado de ansiedad con respecto a los varones. Han realizado un seguimiento de los alumnos durante los exámenes de mitad de año para observar el rendimiento ante la ansiedad escénica. La investigadora ha **logrado demostrar que los cantantes más avanzados, en cuanto a formación, tienen un manejo mayor de la ansiedad en beneficio de su actuación.**

Ansiedad en Interpretación Musical. Una revisión de la literatura de (2009) Ariadna Ortíz Bruguéz. Se ha realizado en la Universidad de Freiburgues en Alemania. Se trata de una reseña de la literatura existente referida a la problemática de la ansiedad sufrida por los músicos. Está basada en la literatura médica y tiene como objetivo aplicar la evidencia obtenida del método científico para ciertas partes de las prácticas médicas. Intenta evaluar la calidad de las pruebas para saber los riesgos y los beneficios de los tratamientos. El fundamento de la medicina basada en las evidencias es la revisión sistemática de dichas evidencias para los tratamientos. Ha comparado cinco estudios: Simon, Leblanc y 3 estudios de Ryan (1998-2004 y 2005). Todos han optado por una metodología cuantitativa aunque en los estudios de 1998 y 2004 de Ryan también ha hecho entrevistas a los niños. Básicamente se han centrado en la alteración del ritmo cardíaco y el estado ansiedad-rasgo. Ha demostrado que si bien la ansiedad en la interpretación musical es inherente a todos, los niños la sufren en menor proporción mientras que los adolescentes muestran síntomas similares a los adultos. Otro punto es que las mujeres padecen más la ansiedad. Muchos músicos deciden no convertirse en músicos profesionales por no sentirse capaces de hacer frente a los efectos devastadores de la ansiedad en el rendimiento.

2 La investigación de la ansiedad escénica entre estudiantes de canto universitarios: Un análisis cuantitativo.

III.1.1.1 En España

Miedo escénico en músicos. Una intervención desde la Musicoterapia de Martina Roca en Valencia (2011). En ella la autora incorpora la musicoterapia para restituir las funciones del alumno para que pueda alcanzar una mejor calidad de vida y poder ofrecer al estudiante otro punto de vista sobre la música. Debido a la presión que deben soportar respecto a la competitividad y el individualismo, la investigación se centra en el trabajo muscular y el psicológico. La investigación se llevó a cabo en el Centre d'Estudis Unió Musical de Benaguacil, Valencia. De las 14 especialidades que allí se estudian, solo 6 profesores aportaron alumnos para llevar a cabo el trabajo, estos de entre 13 y 18 años de edad de nivel de grado medio con los que realizaron dos grupos de trabajo. La investigadora utilizó una metodología activa donde los participantes estaban en continuo movimiento utilizando el propio cuerpo, canciones, improvisaciones vocales e instrumentales, ejercicios con espejos, psicodrama y juegos socializadores. Dentro de un ámbito preventivo y educativo, la investigadora propuso aplicar los beneficios de la Musicoterapia como prevención a las enfermedades y los deterioros de salud tanto física como mental.

El Miedo Escénico. Proyecto de innovación educativa de María Julià Jarillo & María Sebastià Andreu en Castellón. El centro donde se desarrolló el trabajo de investigación fue en L'Escola Musical de la Unió Musical La Lira en Vila-real en Castellón. Al ser una escuela de música, se entiende que es una institución de educación no formal, es decir que ha sido creada para satisfacer determinados objetivos y sigue una reglamentación distinta a los conservatorios o instituciones regladas. La muestra estaba dirigida a los profesores, de los cuales han participado 12 a través de un cuestionario de 18 ítems, por lo tanto se está hablando de una metodología cuantitativa. El objetivo principal de este trabajo radicó en investigar qué es lo que los profesores conocen acerca del miedo escénico y cómo lo trabajan. El 75% del profesorado ha trabajado algún ejercicio, en épocas de audiciones, para ayudar al alumnado a superarlo. Lo que les ha llamado mucho la atención a las investigadoras es que, **pese a haber notado una alta predisposición al estudio de la problemática, muy pocos docentes han declarado que trabajan con los alumnos de forma preventiva antes de una audición y prácticamente ninguno practica técnicas de relajación o formas de enfrentarse al público, de manera regular.**

La presencia escénica en el intérprete musical. Un estudio de caso. Presentada por Elena Orobiogoicoechea Vizacarra (2012) en la Universidad Autónoma de Madrid. Esta tesis se centra en el área de la interpretación musical. La investigadora se interesa por los contenidos actitudinales en la enseñanza del instrumento y por esta razón, además de ser profesora de piano ha creado la cátedra de «Técnicas Corporales y Presencia Escénica» en el Real Conservatorio Superior de Madrid. Su experiencia como profesora ha llegado a la conclusión que, si es preciso formar instrumentistas creativos, el profesorado debe ayudar al alumno en su desarrollo. En palabras de la investigadora: «El alumno necesita ayuda; sin ayuda estará demasiadas veces asustado». La metodología utilizada es el de un estudio de caso dentro del paradigma interpretativo, cualitativa, donde la profesora hizo entrevistas a los alumnos de su asignatura «Técnicas Corporales y Presencia Escénica», también alumnos que no cursaban dicha asignatura, alumnos de otros instrumentos con sus profesores y el director del centro. En esta investigación la profesora ha intentado explicar las actitudes de los alumnos ante la interpretación escénica. Las declaraciones de los partici-

pantes han sido la de conseguir seguridad y control, disfrutar o mejorar en los exámenes. Por lo tanto la actitud cumple una función utilitaria, con un fin determinado y que los alumnos puedan expresar sus propios valores. En la investigación ha existido un punto muy importante como es la autoconfianza, que tiene factores determinantes como poseer o no, las herramientas necesarias técnicas para la realización de la obra, el perfeccionismo presente que provoca ansiedad, la falta de criterio para plantearse unos objetivos concretos, la baja autoestima y dificultad ante los pensamientos negativos. Dentro de las clases de «Presencia Escénica», han tratado los temas de Control Emocional y la Concentración, la Satisfacción Personal y la Comunicación. Otro punto importante, que no fue planteado al comienzo de su trabajo, fue el de la relación profesor-alumno sobre el que ha comentado que es fundamental en la formación de la actitud del intérprete. **Los problemas derivados de una pedagogía del instrumento deficiente, inciden en la actitud de los alumnos en su labor de intérpretes.** Es decir que esta tesis, según las propias palabras de la investigadora, observa:

«...una serie de carencias y deficiencias en el contexto educativo y en la formación instrumental que puede dar pie a una reflexión crítica de todos los agentes implicados en el proceso para buscar el modo de diseñar unos estudios que preparen a los estudiantes para un mercado laboral que demanda instrumentistas más flexibles, creativos y capaces de adaptarse a escenarios que van más allá de las salas de concierto». (p: 480).

Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España, de Javier Alzugaray (2014), por la Universidad de Zaragoza. Esta investigación ha pretendido estudiar la relación entre el optimismo y la ansiedad escénica en los alumnos de grado superior. El trabajo de campo se ha realizado en las siguientes instituciones: Centro Superior de Música del País Vasco (MUSIKENE), Conservatorios Superiores: de Murcia, Salamanca, del Principado de Asturias, de Islas Canarias y la Escuela Superior de Música Reina Sofía. El número de participantes fue de 490 alumnos entre todas las instituciones mencionadas con una edad promedio de 22 años. Como herramienta metodológica se han empleado cuestionarios. **Entre los datos extraídos ha encontrado que existe una relación entre el número de conciertos que ejecutan durante el curso y los niveles de ansiedad.** También existen diferencias entre géneros, siendo las mujeres más propensas a la ansiedad y el contexto familiar también influye, aunque este último factor depende de la edad del alumno. A través de este trabajo el investigador ha comprobado que a mayor nivel de optimismo, menor nivel de ansiedad ya que una actitud optimista ante los problemas genera mayor confianza y por lo tanto menos ansiedad en los conciertos y la resolución de las tareas.

La ansiedad de actuación en la audición final de carrera de los estudiantes de Musikene: efectos y factores influyentes de Elizabeth Conde Domarco (2012), por la Universidad del País Vasco, Euskal Erriko Unibertsitatea. Esta tesis está delimitada a un contexto específico, el concierto-examen de fin de carrera en Musikene. Esta es una prueba que el alumno debe superar para continuar con su nivel académico y poder optar al título de grado. Intervinieron en la muestra 135 alumnos de los cuales 80 fueron hombres y 55 mujeres. La metodología elegida por la investigadora fue cuantitativa, a través del empleo del Inventario Ansiedad-Estado Competitiva. El contacto con los participantes fue de diversas maneras: contacto telefónico, vía *e-mail*, y correo ordinario. Los objetivos de la investigación eran los de analizar los niveles de estado de ansiedad

antes y durante el examen para examinar luego las diferencias entre los estados de ansiedad y la autoconfianza de los alumnos. Después de haber analizado los datos extraídos del trabajo de campo, la investigadora ha llegado a la conclusión de que el estado de ansiedad antes del examen era elevado, pero en su mayoría no era provocado por el tribunal sino por la situación en sí. Otro punto importante fue que el mayor **conocimiento de las obras ayudó a reducir la ansiedad y la mayor cantidad de horas dedicadas al estudio garantizó un alto rendimiento en el examen y un nivel más alto en la autoconfianza.**

Demanda fisiológica en Músicos Profesionales de Claudia Iñesta Mena por la Universidad de Oviedo (2006). Se ha realizado una medición de las frecuencias cardíacas de músicos profesionales en plena actividad tanto en ensayos como en los conciertos. Han colaborado en la muestra 62 músicos de los cuales 42 eran hombres y 20 mujeres. Se han hecho las mediciones con pulsómetros. La conclusión fue que la frecuencia cardíaca era mayor durante los conciertos respecto de los ensayos. La tesis ha demostrado que las pulsaciones de un instrumentista profesional clásico son equiparables a las de un futbolista o un ciclista.

III.1.2 En América

*The occurrence of performance anxiety among musicians*³(38): de Wesner, Noyes & Davis (1990). Este trabajo también tiene una metodología cuantitativa, basado en un cuestionario entregado a alumnos y profesores de la Universidad de Iowa. Las preguntas estaban orientadas hacia la sintomatología de la ansiedad para explicar el malestar clínico experimentado por los participantes. Es decir que este estudio se ha basado en el aspecto médico de la ansiedad escénica. Han sido encuestados 302 alumnos de los cuales la mayoría han visto afectado su rendimiento en las actuaciones públicas. Coincide con otros estudios acerca de la presencia de mayor angustia en las mujeres. Los factores como la edad, las drogas y el alcohol han incidido en menor escala. Como conclusión justifica la intervención de un tratamiento médico en algunos casos.

La ansiedad escénica en intérpretes musicales chilenos de Mimí Marinovic (2006). Esta tesis está centrada en músicos profesionales instrumentistas, bailarines, cantantes y directores. La investigadora pretende un abordaje interdisciplinario, expone la necesidad de que especialistas de otras disciplinas fuera del ámbito musical que tratan esta problemática conozcan las exigencias técnicas y expresivas de los músicos. Su objetivo fue realizar una evaluación sobre la ansiedad escénica en músicos profesionales chilenos y determinar algunos de los factores que influyen en ella. La muestra abarcó un número 249 músicos participantes. Su metodología fue básicamente cuantitativa ya que utilizó cuestionarios mayoritariamente aunque ha incluido algunas entrevistas. Ha organizado el trabajo por grupos, estableciéndolo de acuerdo a su especialidad, luego por género y edad. A través de su trabajo, la investigadora ha llegado a la conclusión de que **se puede transformar la tensión perturbadora de la ansiedad escénica en un enriquecimiento de la comunicación artística.**

3 La aparición de la ansiedad escénica en músicos.

Miedo escénico en músicos académicos de Laura Silva Contreras (2007) realizada en Caracas, Venezuela. Esta tesis se articula a partir de dos disciplinas: la psicología y la música.

En cuanto a la psicología se centra en el campo social manteniendo su focalización entre el intérprete y la audiencia, es decir la comprensión del miedo escénico como un problema que se encuentra en la actividad musical. Esta investigación se centra en el miedo escénico desde el punto de vista del construccionismo social. Desde esta perspectiva, la investigadora intenta desdibujar el miedo como problema interno y radicarlo en los distintos contextos del alumno desde su formación académica. Propone una reflexión acerca del sistema evaluativo, la mitificación de la academia y las oportunidades del desarrollo profesional. Utiliza una metodología cualitativa por medio de entrevistas en las cuales se indagó acerca de las versiones que los músicos ofrecían sobre el miedo escénico y sus definiciones. El número de participantes fue de 10, de los cuales 6 eran profesionales y 4 estudiantes. A nivel relacional, en la construcción de las situaciones de presentación ante el público, ha identificado la relación de inferioridad-superioridad que establece el intérprete con el público. Esto significó que la construcción de la identidad del músico presentaba carencias.

Estrategias cognitivo y conductuales para el afrontamiento eficaz del miedo escénico de Reny Jagoszewski, (2009) en Caracas (Venezuela). La presente tesis se dedicó a la relación entre la aplicación de las estrategias cognitivo y conductuales con la resolución de la problemática del miedo escénico **para validar la posibilidad de implantar estas estrategias y darle a los profesionales un recurso metodológico.** El trabajo se realizó en Caracas, bajo una metodología cualitativa, documental y los datos obtenidos fueron sometidos a un análisis interpretativo. En esta investigación se describieron los planteamientos teóricos que definen el modelo cognitivo-conductual; se identificaron y se propusieron las estrategias apropiadas para afrontar el miedo escénico y se describieron los diferentes aspectos que pueden ser los ejes de influencia en la aparición y el sostén de la respuesta del problema planteado.

Efecto de la Auriculoterapia en el Pánico Escénico en Músicos de René Escamiroso Betancourt (2009) en el Instituto Politécnico Nacional de México. Este estudio se basó en el control del pánico escénico a través de la Auriculoterapia y su función fue la de determinar si esta terapia es efectiva. La metodología fue observacional, comparativa en la que el investigador aplicó la Auriculoterapia al intérprete durante la media hora previa a la presentación pública. Las instituciones que colaboraron con la toma de datos fueron el Conservatorio de Música del Estado de Puebla y el Instituto García de Cisneros A.C. Se aplicó el cuestionario Hamilton a todos los ejecutantes para estimar según su percepción el grado de pánico que sufrían al presentarse ante el público. Intervinieron 36 participantes con una edad que oscilaba entre los 14 y los 35 años. **Como resultado se ha llegado a la conclusión de que ha existido una disminución de la ansiedad pero no lo suficiente, con lo cual ha quedado demostrado que el control del pánico escénico con la Auriculoterapia no es satisfactorio.**

Puede observarse que la mayoría de las investigaciones precedentes expuestas anteriormente, son de metodología cuantitativa y solo tres optaron por una metodología cualitativa las cuales se han centrado en la problemática del miedo escénico desde el punto de vista psicológico

y social y una de ellas en el aspecto pedagógico. Solo dos tesis han mencionado la necesidad de ayuda que reclaman los alumnos por parte de los profesores.

A continuación se elabora un cuadro comparativo entre las tesis anteriormente mencionadas para el análisis de las mismas.

Tesis	Autor	Participantes	Metodología	Objetivos	Conclusiones
Estudio de la AE en estudiantes noruegos (2002)	Kaspersen & Gunnar	126 Estudiantes. 19-30 años	Cuantitativa	Frecuencia y ayuda. Características Sintomatología	Diferencias entre músicos de jazz y clásicos: mayor AE en los clásicos. Perfeccionismo y diferencias entre distintos instrumentistas
Investigación de la AE en estudiantes de canto (2003)	Kokotsaki	Estudiantes de 2º y 3º curso	Cuantitativa	Ansiedad-rasgo y Ansiedad-estado	A mayor formación, mayor manejo de la AE
Ansiedad en Interpretación Musical (2009)	Ortíz Bruguéz		Cuantitativa	Reseña Literaria	Mayor AE en adolescentes que en niños. Mayor AE en mujeres que en hombres
Miedo escénico en Músicos (2011)	Roca	Estudiantes 13-18 años	Activa	Musicoterapia. Trabajo muscular y Psicológico	La prevención de la AE a través de la Musicoterapia
Miedo escénico	Jarillo & Andreu	Profesores	Cuantitativa	¿Qué sabe? ¿Cómo lo trabajan?	Pocos aplican las técnicas de prevención de AE a sus alumnos

Tesis	Autor	Participantes	Metodología	Objetivos	Conclusiones
La Presencia Escénica en el Intérprete Musical (2012)	Orobiogoi-coechea	Estudiantes grado superior	Cualitativa Estudio de caso.	Actitudes Auto-confianza, relación Profesor- alumno	Pedagogía deficiente
Variables Psicológicas y pedagógicas como predictorias de la AE en Estudiantes (2014)	Alzugaray	490 estudiantes 22 años promedio	Cuantitativa	Optimismo	A mayor optimismo menor AE. Relación de número de conciertos con niveles de AE
La AE en la actuación de final de carrera (2012)	Conde Domarcho	135 estudiantes Grado Superior	Cuantitativa	Niveles de AE antes y durante el examen	AE elevada por la situación. A mayor conocimiento del repertorio, mayor rendimiento y auto-confianza
Demanda fisiológica en músicos profesionales (2006)	Iñesta Mena	Profesionales 62	Cuantitativa	Frecuencia cardíaca	Mayor FC en conciertos que en ensayos
La aparición de la AE en músicos (1990)	Werner, Noyes & Davis	Estudiantes y Profesores	Cuantitativa	Sintomatología	Mayor AE en mujeres. Diferencias por edades. Uso de drogas y alcohol. Sugiere tratamiento médico

Tesis	Autor	Participantes	Metodología	Objetivos	Conclusiones
La AE en intérpretes musicales chilenos (2006)	Marinovic	249 Profesionales	Cuantitativa	Determinar los factores que influyen. Grupos por especialidades. Género y edad	Transformación de la AE en enriquecimiento de la comunicación artística
Miedo escénico en músicos académicos (2007)	Silva	Estudiantes y profesores 10	Cualitativa	Construcción social. Relación intérprete-audiencia	Construcción de la identidad del músico en déficit

Tesis	Autor	Participantes	Metodología	Objetivos	Conclusiones
Estrategias cognitivo-conductuales para el afrontamiento del miedo escénico (2009)	Jagoszewski		Cualitativa	Relación de las estrategias cognitivo-conductuales	Identificación de las más apropiadas para el tratamiento del miedo escénico
Efecto de la auriculoterapia en el pánico escénico en músicos (2009)	Escamiroso	36 Estudiantes 14-35 años	Observacional	Efectividad de la auriculoterapia	Poca disminución del pánico escénico. Tratamiento no satisfactorio

Tabla nº 1 – Relación entre las Investigaciones Precedentes (Elaboración propia).

Se han encontrado varias tesis doctorales en Europa (Noruega, Reino Unido, Alemania, España) y en América (EEUU, Chile, México, Venezuela) pero no en Argentina, país que ha sido elegido por la investigadora para la realización de parte del trabajo de campo de la presente investigación.

Se puede comprobar que la mayoría de las tesis que optaron por una metodología cuantitativa, se limitan a sacar conclusiones numéricas y porcentajes ya que ese es el fin de la metodología aplicada. Algunas de ellas se centran en temas médicos como la sintomatología, la frecuencia cardíaca o la aplicación de terapias como la Musicoterapia o la Auriculoterapia; mientras que otras hacen comparativas entre diferentes estrategias a nivel psicológico.

Cabe destacar que aunque varias han utilizado la metodología anteriormente nombrada, algunas de las tesis han mencionado el factor de falta de experiencia escénica por parte del alumnado, la relación entre conocimiento de las obras y el nivel de ansiedad, y la preparación del profesorado, incluso la relación profesor-alumno. Todo esto se relaciona directamente con la aparición del miedo escénico y las inseguridades sufridas por los intérpretes.

Se echan en falta, tesis dedicadas al aspecto pedagógico sobre la problemática de la ansiedad escénica o al miedo escénico que sufren los alumnos en las distintas etapas de sus carreras.

A continuación se hará referencia a diversos artículos publicados acerca de la Ansiedad Escénica, ya que en este sentido existen gran cantidad sobre dicha problemática o relacionados con la misma.

Por ejemplo se puede mencionar el artículo de la revista *Educación Musical* de julio de 2013, escrito por Pablo Ramos «La validez y la eficacia de los ejercicios respiratorios para reducir la ansiedad escénica en el aula de música». Se centra básicamente en las etapas de la escuela primaria y secundaria. El autor hace un recorrido por las distintas literaturas que abarcan los temas relacionados con la ansiedad, como pueden ser: la ansiedad escénica en sí; en la edad infantil; la

ansiedad y la autoestima en el aula de música y su mejora; la presión diaria de las clases colectivas; la presión familiar; la terapia en el aula y ejercicios respiratorios. Si bien el artículo comienza limitándose a una revisión literaria, a continuación el autor deja su objetividad para involucrarse y hacer sus propios aportes a la problemática, ofreciendo soluciones sencillas a los profesores que imparten la asignatura de música en las escuelas en ambos niveles.

Muchos artículos provienen del ámbito de la medicina y de la psicología.

En el *Journal of Anxiety Disorders* en 2004 se publicó un artículo titulado «Performance anxiety in gifted adolescent musicians»⁴ de Lydia Fehm y Katja Schmidt. El trabajo fue elaborado para la Technical University of Dresden en Alemania para el Departamento de Psicología y Psicoterapia. En el presente estudio se explora la influencia de la ansiedad escénica en el rendimiento en una muestra de 74 alumnos adolescentes entre 15 y 19 años de edad pertenecientes a una escuela de música alemana para personas con capacidades especiales. La tasa de participación fue del 93%. Además de la frecuencia de la aparición de la ansiedad escénica en el rendimiento, se evaluaron las estrategias de afrontamiento. Los resultados señalaron una alta frecuencia de ansiedad en los trabajos de los alumnos participantes, un tercio del grupo vio mermada su actuación debido a la ansiedad. El uso de drogas y alcohol se informaron en contadas ocasiones. **Los alumnos reclamaban ayuda, bien a sus maestros o fuera de la escuela para hacer frente a su ansiedad.** Las actuaciones en solitario provocaban una mayor angustia y mayor deterioro en el rendimiento. Más de la mitad de los participantes (58,1%) informaron que su nivel de ansiedad dependía en gran medida de la situación en sí, una audiencia con maestros y profesores lo que implicaba una mayor importancia en el juicio y un mayor conocimiento por parte de la audiencia. Muchos de los participantes desarrollaron estrategias individuales para hacer frente a su ansiedad y rara vez recurrían a las drogas o al alcohol. Pero la mayoría de los alumnos pidieron ayuda para combatir su ansiedad y muchos de ellos sentían que les beneficiaba hablar del problema. Para el ajuste del presente estudio, esto tiene implicaciones importantes: la estructura de la formación ofrece una gran oportunidad para poner en práctica cursos u otras ofertas para ayudar a los alumnos a afrontar mejor su ansiedad.

Un artículo basado en la sintomatología es «Anticipation of performance among musicians: Physiological Arousal, confidence and State-Anxiety»⁵ de Jennifer Abel y Kevin Larkin en 1990 para la West Virginia University, en el departamento de psicología. El objetivo del estudio era obtener respuestas fisiológicas como la frecuencia cardíaca y la presión arterial, y medidas de informes de la ansiedad-estado y la autoconfianza que manifestaron 22 alumnos de música durante una sesión en un laboratorio frente a un jurado. Los hombres mostraron mayor tensión arterial sistólica frente al jurado en comparación con las mujeres, pero Estas mostraron más ansiedad que los hombres. También las mujeres demostraron más autoconfianza frente al jurado que los hombres. Las personas con un aumento de la frecuencia cardíaca ante el jurado, mostraron tener menos confianza y mayor ansiedad.

4 La ansiedad en el rendimiento de los músicos adolescentes superdotados. (Traducción propia).

5 La anticipación de rendimiento entre músicos: activación fisiológica, la confianza y la ansiedad-estado. (Traducción propia).

El Conservatorio de Amsterdam, Onderzoek, ha publicado un trabajo realizado por Esther van Fenema, Ludwik van Kalmthout y Carmen van, en 2012 titulado «Performance anxiety and other mental problems among conservatory students»⁶. Para determinar si los estudiantes de conservatorio, están en riesgo de problemas mentales, los compararon con estudiantes de medicina. Ambos grupos de estudiantes se sabe que tendrían una profesión estresante en el futuro profesional. Han elegido estudiar a ambos grupos de estudiantes en su primer año de estudio. En octubre de 2012, enviaron 4 cuestionarios a 170 alumnos de 1º curso del Conservatorio de Amsterdam y 2 cuestionarios a todos los alumnos de 1º año de medicina de la Universidad de Laiden para evaluar los signos de problemas psicológicos en nombre de la «Muziekpoli». El «Muziekpoli» fue creado en 2008 por el psiquiatra y violinista Esther van Fenema. Del Conservatorio se recibieron 34 respuestas, y 43 estudiantes de medicina cumplimentaron los cuestionarios. La baja tasa de respuestas ha hecho dificultosa la tarea de generalizar los resultados. De todos modos se pudo observar que ambos grupos de estudiantes tenían altas puntuaciones en perfeccionismo en cuanto al rasgo de la personalidad. Una posible explicación pudiera ser que debido a ciertos rasgos de la personalidad vienen con la elección de los estudios realizada (musicales o médicos), ambos requieren perfeccionismo y especialmente los alumnos del conservatorio poseen un temperamento expresivo. Algunos estudiantes de música sufren fobia social, o sea que están experimentando miedo ante las actuaciones musicales. El cuestionario aplicado demostró que los estudiantes de música son propensos a sufrir ansiedad en la ejecución, una ansiedad severa en muchos casos, y otros problemas mentales como depresión o fobia social. Finalmente los investigadores llegaron a la conclusión de que tanto los alumnos del conservatorio como los de medicina experimentan más problemas psicológicos que la población en general. Los problemas de ansiedad presentados por los estudiantes de música pueden llegar a poner en peligro el funcionamiento profesional, lo cual a veces lleva a los estudiantes a abandonar la carrera o a sufrir problemas mentales graves en el futuro.

En el *Diario Médico* se ha realizado una publicación a cargo del Dr. Alfredo Soler Jimenez en 2010 titulado «Ansiedad Escénica en Músicos» orientado a las distintas terapias. En él, comienza haciendo un análisis de la ansiedad escénica dentro de la fobia social específica explicando las situaciones sociales temidas y en este caso se trata de la exposición del músico ante el público. Inmediatamente pasa a la explicación de los tratamientos a través de las distintas terapias como la cognitivo-conductual, la que considera mejor para estos casos. Pero acepta que las nuevas terapias o de tercera generación también pueden hacer aportes muy importantes y que pueden ser incorporadas a los tratamientos de la ansiedad escénica. El autor hace referencia a la Terapia de Aceptación y Compromiso, centrada en los valores personales del músico. Se refiere primeramente a los pensamientos negativos que invaden la mente del intérprete, con los que propone no lidiar en contra de ellos sino aceptarlos. El Dr. Soler ha llegado a la conclusión de que si no se lucha en contra de los pensamientos negativos, tarde o temprano irán perdiendo fuerza y el músico vivirá la situación de salir al escenario de otra manera. Esto significa que el intérprete tiene plena conciencia del momento que va a vivir en el escenario asumiendo un compromiso consigo mismo y con lo que va a hacer, tomando conciencia de que los pensamientos no se corresponden con la persona ni con la realidad lo que implica que serán controlables.

⁶ La ansiedad en el rendimiento y otros problemas mentales entre los estudiantes de conservatorio. (Traducción propia).

Otro artículo interesante es «Ansiedad, Educación y Aprendizaje» de la *Revista de la Clínica de la Ansiedad*, centro médico autorizado en Cataluña y Madrid, y cuenta con especialistas en psicología y psiquiatría en el estudio y tratamiento de la ansiedad. El artículo está redactado por Noemí Guillaumon en el que expone los factores biológicos (hereditarios o de carácter) y ambientales (educación, la familia, el trabajo, los amigos) que intervienen en la problemática. Este artículo se centra en los factores ambientales y su análisis. La autora considera que los estos influyen en la adquisición de los trastornos de ansiedad a través del aprendizaje dentro del cual se encuentran los distintos tipos. El condicionamiento clásico, será el aprendizaje asociativo y el objetivo será romper la asociación del estímulo y la respuesta. Otro tipo de aprendizaje es la desensibilización sistemática, por ejemplo a través de la relajación, así el individuo aprende a relajarse y a exponerse de forma gradual a la situación temida. La autora expone que otro sería el condicionamiento operante o instrumental que explica cómo se adquiere y se mantiene la conducta. Aclara que si una conducta va seguida de una respuesta positiva o de la evitación o desaparición, puede que se repita; pero si va seguida de un castigo, es probable que esa conducta no se repita; y si no hay consecuencias es probable que se extinga. La evitación de las situaciones refuerza el mantenimiento del trastorno a lo largo del tiempo. La Práctica Reforzada es otra técnica psicológica aplicada en algunos tratamientos de la ansiedad, en la que el niño ensaya de forma gradual la aproximación al objeto fóbico. El Aprendizaje Vicario u Observacional sirve para adquirir nuevos comportamientos o modificar los existentes partiendo de la observación de la conducta de los demás. En él las personas serán modelos o referentes a seguir. Por último la autora declara que en los tratamientos psicológicos de la ansiedad escénica estas técnicas se utilizan de forma combinada.

En el nº 2 de la *Revista Musicalia*, perteneciente al Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco» de Córdoba, Manuel Ureña Delgado redactó un artículo titulado «miedo escénico». Este escrito está inspirado en el déficit del rendimiento de una interpretación en una audición o concierto, respecto de una clase. El autor ha intentado hacer una recopilación acerca de los consejos de intérpretes conocidos y el bajo rendimiento de la ejecución en un concierto. A este respecto se refiere la consistencia en el trabajo, la concentración, la utilización de la técnica en beneficio de la interpretación, y que los problemas en la actuación son internos y como tal hay que tratarlos. Menciona la visualización del repertorio que se va a ejecutar, **saber perfectamente cada una de las partes que componen las obras para no dar paso a las inseguridades**. Otro tema importante es el estudio de la relajación tomando consciencia de los músculos y también sobre la respiración. Es interesante desde el punto de vista pedagógico, la preparación antes y durante la actuación en la que se debe mantener la concentración y aceptar que se van a cometer errores. Recomienda tener un ritual antes de comenzar la actuación y hacerlo siempre, como una rutina para instaurar un estado de concentración inicial. Al final de cada concierto, se debe hacer un análisis honesto de lo sucedido y trabajar sobre los problemas que surgen derivados de una situación estresante.

La Dra. Karin Rosenfeld, abordó el tema del miedo escénico en la *Revista Eufonía* en el nº 48 de su edición del año 2010. Allí explica su concepción de la problemática. Ha llevado esta temática a una asignatura en el Conservatorio Superior de Música de Aragón, en Zaragoza. Su trabajo se focaliza en la prevención activa conjuntamente con el aprendizaje de ejercicios y

su posterior reflexión personal. En dicha institución se realizaba un trabajo a lo largo de todo el curso y se estructuraba con encuentros grupales e individuales. Incluía elementos de la psicoterapia, psicoanálisis, programación neurolingüística y prevención del estrés. También hacía trabajos con ejercicios de respiración y relajación; la visualización; la estimulación del cuidado personal; ha utilizado técnicas inspiradas en la hipnosis; emplea recuerdos de experiencias positivas para dar sensación de bienestar y por último utiliza el auditorio del centro para hacer el entrenamiento con el instrumento. Esto último permitía compartir con el grupo de alumnos y daba pie a los comentarios posteriores. Al final de cada curso, los alumnos hacían un trabajo escrito a modo de evaluación. El trabajo hecho por la Dra. Rosenfeld se realizó con 230 alumnos durante cuatro cursos. Su conclusión fue que los músicos se benefician con la prevención activa, integrándola a su hacer cotidiano como algo natural y distinguiendo sus aspectos positivos.

Este capítulo se cierra con un cuadro resumen de las tesis doctorales existentes relacionadas con el miedo escénico agrupadas geográficamente como se ha expuesto anteriormente (Europa, España y América) como así también el comentario de algunos artículos elegidos por la investigadora.

No se han encontrado tesis doctorales preexistentes publicadas en Argentina, acerca del miedo escénico. Las universidades que allí se encuentran no habían desarrollado el grado en Música hasta hace muy pocos años, solamente la Universidad Católica Argentina UCA de Buenos Aires, era una de las pocas instituciones que tenía en sus carreras alguna relación con la música a través de la Musicología, por lo tanto no existían tesis doctorales precedentes en este tema, especialmente vinculadas a la actividad musical. Hasta hace muy pocos años el máximo exponente en cuanto a instituciones en las que se cursaba la carrera en Música, era el Conservatorio Nacional Carlos López Buchardo, cuyo departamento de Artes Musicales del IUNA (actual UNA) lleva su nombre. En este último curso, se están planteando las carreras de Másters y Doctorados en la UNA (Universidad Nacional del Arte) para impartirlas en un futuro próximo. Cabe la posibilidad de que existan tesis doctorales acerca del miedo escénico o en cuanto a fobias sociales en las facultades de Psicología o Medicina, pero la investigadora no ha indagado en ello ya que el propósito estaba centrado en el miedo escénico en músicos, ya sean académicos o profesionales.

Como se ha podido observar algunas de las tesis detalladas anteriormente, si bien no pertenecen al ámbito musical, han sido desarrolladas en Facultades de Medicina y Psicología tomando al miedo escénico en músicos como tema de estudio. Estas tesis han optado por una metodología cuantitativa para sacar unas estadísticas en cuanto a resultados sintomatológicos, fisiológicos y/o psicológicos; pero no para realizar un estudio cualitativo de la problemática.

Existen gran cantidad de artículos que enumeran consejos para hallar la solución a la aparición de la ansiedad escénica, pero la investigadora ha creído conveniente no mencionarlos debido al número elevado existente de los mismos y por preferir buscar artículos con justificación científica.

Como hemos señalado, la búsqueda de bibliografía en español relacionada con la ansiedad o miedo escénico, resultó ser una tarea difícil al comienzo de la investigación. Esto condujo a

manejar la bibliografía en inglés además de en castellano. Con el tiempo, el manejo de las fuentes ha conducido a una perspectiva diferente, en la que la dificultad, después de tratar de ordenar la información, ha sido precisamente aprender a descartar lo accesorio y reconocer cuando era necesario incluir la referencia a un artículo reciente, que aportara una visión actualizada. En realidad, la propia fundamentación de la tesis se ha elaborado a lo largo de unos años en el que el número de investigaciones, publicaciones y artículos y el acceso a información sobre ellos en bases de datos o en resúmenes de revistas especializadas ha crecido de forma exponencial. Por esta razón, hay escasas referencias bibliográficas sobre el tema.

A continuación, la última parte de la fundamentación teórica se refiere al macrocontexto de estas experiencias siguiendo el marco legal educativo. Se hará una reseña de la asignatura miedo escénico dentro del *curriculum* de la educación en los conservatorios superiores de España concretamente en el Conservatorio Superior de Música de Aragón y en el Instituto Universitario de las Artes en Argentina.

CAPÍTULO IV
EL MIEDO ESCÉNICO EN EL CURRÍCULO
DE LA ASIGNATURA «PIANO»

CAPÍTULO IV – EL MIEDO ESCÉNICO EN EL CURRÍCULO DE LA ASIGNATURA DE PIANO

En el capítulo anterior se ha realizado un recorrido acerca de las investigaciones precedentes sobre la ansiedad escénica, el miedo y la fobia que, en muchas ocasiones provocan un deterioro en el trabajo realizado en una audición, concierto o examen por parte de los alumnos de piano de grado superior.

Este capítulo sirve para conectar con la última parte de la fundamentación teórica en el que se revisa la legislación educativa. Los profesores de piano cuentan con un marco legal para desarrollar su trabajo en las instituciones.

Para ello hay que partir de la asignatura «Piano» dentro del currículo establecido en ambos países y realizar algunas reflexiones en torno a los desajustes que a veces se dan entre lo legislado y la práctica real.

A continuación se tratará la asignatura «Miedo Escénico» también dentro del currículo como materia optativa, en los casos de que existiese.

Se abre un nuevo capítulo dedicado al aspecto legal de las asignaturas «Piano» y «Miedo Escénico» dentro del currículo de educación en Conservatorios e Instituto Universitario de Música.

IV.1 DEFINICIONES

Comenzaremos definiendo un currículo dentro del marco educacional en España, como el inicio de los estudios acerca de las diferentes especialidades. Permite hacer un plan de actividades académicas en general. Las actividades específicas estarán determinadas por los programas de estudio de cada asignatura.

Existen distintas acepciones. Una es la de Coll en su libro *Psicología y Currículo*:

«El proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución». (COLL, 1991: 31).

Otra definición es la de Eisner en *Procesos cognitivos y curriculum: una base para decidir lo que hay que enseñar*:

«...es una serie de eventos planeados cuya intencionalidad es lograr consecuencias educativas para uno o más estudiantes». (EISNER, 1987: 39).

El término currículo proviene del latín *Curriculum de Currere*, que significa correr. Estaba asociado a lo que se debía enseñar en las escuelas a modo de guía o plan de estudios de una determinada asignatura. A través de este plan, la institución materializa su concepción de educación para alcanzar el modelo de individuo que se pretende construir.

Existen distintas teorías sobre el currículo; unas basadas en supuestos filosóficos relativos a cómo se construye el conocimiento; otras de carácter socio-cultural responden a una selección y organización específica del conocimiento en un determinado contexto social; y otras en supuestos psicológicos respecto a cómo se adquiere y se procesa el conocimiento.

Las fuentes de los currículos son diversas respondiendo a diferentes factores ya sean psicológicos, sociales, pedagógicos y epistemológicos.

Así, entre los factores psicológicos se puede citar:

«El *Curriculum* expresa una filosofía de educación que transforman los fines socio-educativos en estrategias de enseñanza». (LUNDGREN 1992: 71).

Lundgren intenta explicar la manera en que los fines, los procesos educativos y el contenido forman parte de un proceso socio-económico-político. Habla de los procesos de producción y reproducción que se interrelacionan, pero cuando estos conceptos se separan aparece el problema de la representación. Es entonces, cuando aparece el concepto del currículo como la solución a este conflicto. El currículo estará formado por una serie de contenidos para la reproducción social y a su vez indicará los métodos que se utilizarán para la impartición de los contenidos seleccionados. Todas las teorías curriculares, explican cómo se selecciona y se organiza el conocimiento para el proceso enseñanza-aprendizaje.

También Gimeno hace su aporte al concepto del currículo a través de su libro *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*. A continuación se citan los factores sociológicos y pedagógicos.

«Supone la creación de los fines sociales y culturales de sociabilización que se le asigna a la educación escolarizada [...] lo que implica el establecimiento de un vínculo o interconexión entre la cultura y la sociedad que existen fuera del ámbito escolar [...] es una praxis antes que un objetivo estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños [...] Currículo es antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas que se ofrece como proyecto para la institución escolar». (GIMENO, 1991: 15-20).

La doctrina curricular expresa las ideas y valores sociales y educativos que deben tener los fines, objetivos y contenidos curriculares. Las normas doctrinarias se basan en una ideología y un sistema de concepciones. Estas concepciones son las representaciones acerca de la realidad política, social, cultural, ética y filosófica.

Dentro del enfoque pedagógico el currículo posee unos contenidos y propósitos específicos. Estos contenidos son los conocimientos científicos, éticos, valores, destrezas, que deben aprender los estudiantes, y los maestros deben estimular ese aprendizaje.

Otros factores importantes son los epistemológicos, que redundan en la organización de los contenidos de la propia disciplina y su relación con otras áreas de conocimiento. Este

factor debe responder a qué queremos enseñar, la relación de los contenidos, su coherencia y su significatividad tanto de la propia disciplina como para aquel a quien están destinados dichos contenidos.¹

Las acciones se consideran dentro de los contenidos procedimentales, es decir, modos de actuar y afrontar, de plantear y resolver los problemas. Estos contenidos tienen reglas, técnicas, metodologías, destrezas, estrategias y procedimientos que forman un conjunto de acciones ordenadas hacia un fin determinado.

Los contenidos actitudinales son los que se refieren a los valores que forman parte de los componentes cognitivos, afectivos y de comportamiento. Los primeros son los del conocimiento, los segundos de los sentimientos y los terceros de relación con los demás. Estos sirven de guías en el aprendizaje de los otros contenidos y posibilitan la incorporación de valores en el alumno para llegar a su formación integral.

A continuación se transcribe el Artículo 54 de la Ley Orgánica 2/2006 del *Boletín Oficial del Estado* BOE referido a las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música y Danza:

Artículo 54. Estudios superiores de música y de danza.

1. Los estudios superiores de música y de danza se organizarán en diferentes especialidades y consistirán en un ciclo de duración variable según sus respectivas características.
2. Para acceder a los estudios superiores de música o de danza será preciso reunir los requisitos siguientes:
 - a) Estar en posesión del título de Bachiller o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.
 - b) Haber superado una prueba específica de acceso regulada por las Administraciones educativas en la que el aspirante demuestre los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. La posesión del título profesional será tenida en cuenta en la calificación final de la prueba.
3. Los alumnos y alumnas que hayan terminado los estudios superiores de Música o de Danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título Superior de Música o Danza». (BOE-A-2006-7899).

Con respecto a la educación artística, esta involucra lo intelectual, social, emocional, sensorial, afectivo y estético, dando como resultado mecanismos que le permiten al alumno desarrollar mecanismos y capacidades como la atención, la inteligencia, memoria, la creatividad y estimular la percepción y también le sirve para desarrollar el sentido de orden, participación, comunicación y cooperación.

¹ Competencias básicas en el currículo de Educación Artística (música). Zabala & Arnau 2007: 11 ideas claves.

Como el trabajo de campo de esta investigación se ha desarrollado en dos instituciones pertenecientes a países distintos a continuación se detallarán las legislaciones educativas vigentes en ambos países

Comenzaremos por España, sus leyes y el currículo del Conservatorio Superior de Música de Aragón en la asignatura Piano.

IV.1.1 Conservatorio Superior de Música de Aragón

En el momento del comienzo de esta investigación coexistían tres planes de estudios: la ley LOGSE, la LOE y el Nuevo Plan BOLONIA. Esto significó que los alumnos más avanzados pertenecieran al plan antiguo. Por ello a continuación se detallan ambos planes de estudios con el objeto de detectar la presencia o ausencia de la asignatura Miedo Escénico en el currículo perteneciente a la institución.

IV.1.1.1 Plan de Estudios LOGSE en la Comunidad de Aragón

El currículo del Conservatorio Superior de Música de Aragón se aprobó el 8 de julio de 2002 con la Orden del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecieron aspectos generales del currículo del grado superior de las enseñanzas musicales conforme a la nueva ordenación del sistema educativo y se determinó con carácter experimental el desarrollo curricular de los cursos que comprenden estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón. (*Boletín Oficial de Aragón*, nº 87 del 14 de julio de 2002).

En esta Orden se organizan las asignaturas que el alumno puede optar a lo largo de su carrera entre el conjunto de asignaturas que conforman el currículo de cada especialidad. Dentro de estas asignaturas existen unas, llamadas optativas o de libre elección a las que puede optar el alumnado para su formación.

La aplicación de la ley LOGSE en las enseñanzas superiores musicales, significaba una profunda reforma que implicaba un nuevo paradigma de enseñanza que demandaba una renovación radical de los aspectos formales respecto de su aplicación y su profesorado.

Esta Orden se aplicaba en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Aragón durante cursos completos de cada especialidad con carácter experimental. Después de ese período se procedió a la evaluación de dicha aplicación.

La duración fue por ciclo es decir cuatro cursos para las especialidades instrumentales y cinco para Composición, Dirección de Coros y de Orquesta. La unidad de valoración sería el crédito (1 crédito = 10 horas lectivas).

A continuación se detallan los tipos de asignaturas:

1. Obligatorias: dichas asignaturas se organizan de acuerdo con su naturaleza y su finalidad formativa, en los siguientes grupos:
 - a. Conocimientos centrales de la especialidad.
 - b. Conocimientos teórico-humanísticos.
 - c. Práctica instrumental o vocal de conjunto e idiomas, en el caso de la especialidad de Canto.
 - d. Conocimientos diversos relacionados con la especialidad.
 - e. Optativas: están libremente establecidas por los centros debido a su autonomía pedagógica y organizativa. (Artículo 6.2 del Real Decreto 617/1995).
 - f. De Libre Elección: de orden libre a la confección del currículo. El alumno las puede cursar dentro o fuera del centro donde hubiese convenio con el mismo.

En el ANEXO I se encuentran las asignaturas obligatorias, las cargas lectivas y la correspondencia con las materias establecidas en el Real Decreto 617/1996, de 21 de abril.

En el ANEXO II se detalla la descripción de los contenidos de las asignaturas obligatorias correspondientes al currículo del grado superior de las enseñanzas musicales regulado en la presente norma. A continuación se exponen los ítems que componen la asignatura Piano en el currículo establecido en el BOA mencionado.

ESPECIALIDAD PIANO

Asignatura y nº de curso	C-Cred	C-Cred	C-Cred	C-Cred	Total	Materia de Aspectos Básicos
1 - OBLIGATORIAS	1º	2º	3º	4º	115	Piano
A. Conocimientos centrales de la especialidad					13,5	
Piano (I-III)	I 4,5	II 4,5	III 4,5		13,5	
B. Conocimientos teóricos- humanísticos					39,5	
Análisis (I-III)	I 4,5	II 4,5	III 4,5		13,5	Análisis
Análisis de la música desde el siglo xx (I)				I 5	5	Análisis
Educación auditiva (I-II)	I 4,5	II 4,5			9	
o Fundamentos de la percepción musical (I-II)						
Historia de la Música	I 6	II 6			12	Historia de la Música

C. Práctica instrumental o vocal de conjunto					22,5	
Coro (I-II)	I 4,5	II 4,5			9	Coro
Música de Cámara	I 4,5	II 4,5	III 4,5		13,5	Música de Cámara
Conocimientos diversos relacionados con la especialidad					25	
Lectura, Improvisación y Acompañamiento (I-II)	I 4,5	II 4,5			9	Improvisación y acompañamiento
Trabajo de Investigación (fin de carrera) (I)				I 3	3	
Preparación al recital	I 3				3	
Mecánica del piano (I)	I 4,5				4,5	
Clase-recital	I 3	II 3,5			6,5	Piano
ITINERARIOS						
A.1 «Música de Cámara»					13,5	
Recital fin de carrera de música de cámara				I 1,5	1,5	Música de Cámara
Evolución histórica y estilística del repertorio camerístico (I)				I 3	3	
Música de Cámara (IV)				IV 4,5	4,5	Música de Cámara
Repertorio camerístico contemporáneo (I-II)			I 2,25	II 2,25	4,5	Música de Cámara
A.2 «Piano acompañante»					13,5	
Recital fin de carrera: lied, melodía y acompañamiento de instrumento (I)				I 4,5	4,5	Piano
Lied y repertorio vocal (I-II)	I 4,5	II 4,5			9	
A.3 «Solista»					13,5	
Recital fin de carrera (I)				I 4,5	4,5	Piano
Concierto con orquesta (I-II)	I 2,25	II 2,25			4,5	Piano
Repertorio específico de programa de concursos (I-II)	I 2,25	II 2,25			4,5	Piano
2-OPTATIVAS	6	6	6	6	24	
3-DE LIBRE ELECCIÓN (18 créditos escogidos libremente a lo largo de la carrera)					18	
TOTAL CRÉDITOS POR CURSO	46,5	45,5	19,5+It	14+It		
TOTAL CRÉDITOS ESPECIALIDAD					157	

Tabla nº 2 – Especialidad Piano - BOA nº 87 del 24 de julio de 2002 (Elaboración propia).

Posteriormente existió una modificación contemplada en la Orden del 6 de mayo de 2003, publicada en el BOA del 26 de mayo de 2003. Esta Orden tenía como objeto adecuar algunos aspectos del currículo de todos los cursos del Grado Superior de las enseñanzas musicales establecidas en la Orden del 8 de julio de 2002, anteriormente expuesta. Estas modificaciones afectaban a unos artículos determinados de la Orden anterior ya que como se había anunciado, el desarrollo curricular de todos los cursos tenía carácter experimental a partir del curso 2002/2003.

En primer término se menciona la adecuación de las especialidades a su currículo o a su carga crediticia. Las especialidades mencionadas en el Anexo I de la Orden del 26 de mayo de 2003 fueron: arpa, clave, composición, dirección de coros, dirección de orquesta, etnomusicología, instrumentos de arco-cuerda (violín, viola, violoncello y contrabajo), instrumentos de la música tradicional popular, instrumentos de viento-madera (flauta, oboe, clarinete y fagot), instrumentos de viento-metal (trompeta, trompa, trombón y tuba), *jazz*, musicología y pedagogía del lenguaje y de la educación musical.

La reforma estuvo dirigida, en segundo término, al número de alumnos necesarios para el mantenimiento de las especialidades teórico-prácticas y canto. Luego se refiere a las asignaturas optativas y de libre elección en cuanto a su carga crediticia, su evaluación y número de convocatorias. También establece el cambio de especialidades mediante una prueba de acceso a la nueva y a la simultaneidad de dos o más teniendo en cuenta que las asignaturas comunes ya aprobadas se consideraban superadas.

En la presente Orden se eliminaban algunas asignaturas, todas ellas de carácter psicopedagógico pero estas eran sustituidas por otras, algunas de ellas con el mismo contenido. Además se había añadido Cuarteto de Cuerdas que anteriormente no figuraba en el currículo.

A continuación se muestra una tabla comparativa de las asignaturas salientes y las entrantes:

Asignaturas eliminadas	Asignaturas añadidas
Audiciones musicales aplicadas a la Educación Musical Temprana	
Audiciones musicales aplicadas a la Educación Secundaria	
Didáctica de la Educación Musical Temprana	Didáctica General
Didáctica de la música en el itinerario elegido	Didáctica de la Música
Didáctica de la Música en la Educación Secundaria	
Didáctica del Conjunto Instrumental	
Didáctica del Lenguaje Musical	
Formas de Música Tradicional en España	
Fundamentos de la Técnica del Movimiento	Técnica de Movimiento

Asignaturas eliminadas	Asignaturas añadidas
Improvisación aplicada al itinerario elegido	
La audición y el Lenguaje Musical	
Música Litúrgica de Tradición Oral	Música Litúrgica y Tradición Oral
Psicología del Desarrollo y Educación	Música y Psicología evolutiva
Psicología del Desarrollo y de la Música del itinerario elegido	
Psicopedagogía social	Sociología de la Educación
Rítmica y Movimiento aplicada a la Educación Musical Temprana	
Rítmica y Movimiento	Danza educativa
Seminario de Musicología	Seminario de Musicología
	Armonización y arreglos
	Fundamentos de Composición
	Sistemas musicales del mundo
	Cuarteto de cuerdas
	Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Musical

**Tabla nº3 – Asignaturas eliminadas y añadidas en la Orden del BOA 26/05/2003.
Elaboración propia.**

Como se puede apreciar en el cuadro anteriormente detallado, las asignaturas eliminadas del currículo fueron 18 y las añadidas 13. Algunas de ellas coinciden en la temática aplicada. Cabe destacar que en el Anexo II las asignaturas eliminadas son solamente nombradas por su nombre mientras que las añadidas incluyen la descripción de los contenidos.

En ningún caso se han mencionado las asignaturas «Piano» ni «Miedo Escénico» ya que esta última aún no estaba contemplada dentro del currículo del centro como asignatura optativa.

IV.1.1.2 Plan de Estudios Bolonia

En el Boletín Oficial de Aragón nº 195 del 3 de octubre de 2011 se publica la Orden del 14 de septiembre de ese año de la Conserjería de Cultura, Educación y Deporte por la que se aprueba el plan de estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Dicha Orden en su artículo 3.5 dispone que las enseñanzas artísticas superiores conducentes al título de Grado en Música, tienen el carácter de Educación Superior. Se desarrolla la estructura de estas enseñanzas en grado y postgrado, para la integración del sistema educativo y en consonancia con los principios generales establecidos por el Espacio Europeo Superior.

En el artículo 2 de esta Orden se establecen los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores en las que se establecen 240 créditos divididos en 4 cursos de 60 créditos cada uno, a su vez dividido en 30 créditos por semestre. El número de convocatorias por asignatura continúa siendo de un máximo de cuatro. Las calificaciones serán de 0 a 10, utilizando un decimal.

Dicho plan se organiza por asignaturas, de formación básica, obligatorias de cada especialidad y optativas. Cada departamento de las especialidades del centro elaborará la programación de cada asignatura. Y cada centro podrá proponer a la Dirección General las asignaturas optativas para ofertar al alumnado.

En el artículo 12 de la citada Orden en el ítem Reconocimiento de Créditos se dispone:

«A efectos de la obtención del título de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales podrán reconocerse créditos ECTS cursados y obtenidos en centros oficiales del Espacio Europeo de Educación Superior». (BOA 2011, 195: 20914).

En esta Orden en el apartado nº 7 de Asignaturas: Competencias, Descriptores y Criterios de evaluación, se describe la asignatura Técnicas de Relajación como una actividad complementaria a la interpretación directamente vinculada a la interpretación con la práctica postural. Dentro de los criterios de evaluación predomina la demostración del dominio del cuerpo, pero en su último párrafo menciona:

«4. Ser capaz de superar la ansiedad escénica y mejorar la experiencia y rendimiento individual ante las actuaciones». (BOA, 2011, 195: 21000).

Es la única vez que se ha mencionado la palabra «ansiedad escénica» específicamente dentro de una asignatura como Técnicas de Relajación.

Al año siguiente en el Boletín Oficial de Aragón nº 49, del 12 de marzo de 2012 se anexaron la subsanación de los errores publicados en el número anterior ya que no figuraba, entre otras, la especialidad Piano.

El Anexo I se sustituyó en su totalidad para remediar la falta y en su inciso 5, hace referencia a las competencias específicas de la especialidad de interpretación donde se detallan las que deben poseer los graduados al finalizar sus estudios. En el punto número diez habla de que el alumno debe conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas. A continuación enumera las cualidades que deberá poseer el intérprete para ser un profesional cualificado. Además de destacar el dominio técnico, interpretativo de su repertorio, dice que deberá tener una formación para el ejercicio del análisis y del pensamiento musical, entre otras cosas.

Dentro del detalle de las asignaturas que correspondían a la especialidad Piano, en los 1º y 2º cursos tienen dentro de las Materias Obligatorias de Especialidad, una de Formación General Complementaria que es Técnica Alexander I y II con una carga crediticia de 0,50 por semestre. Dentro de la materia Formación Instrumental Complementaria se encuentra la asignatura Práctica Artística I y II, con 0,50 créditos por semestre, a las que pertenecen las audiciones, conciertos y concursos que realizan los alumnos dentro y fuera del centro. Todo esto en el 1º curso. En los tres cursos restantes la asignatura Práctica Artística sigue perteneciendo a la Formación Instrumental Complementaria y desaparece Técnica Alexander. En ningún momento se mencionan cuales son las Materias Optativas que también tienen la misma carga crediticia de 0,50 por semestre. (Ver Anexo I).

En la actualidad las asignaturas que se contemplan en la especialidad Piano dentro del currículo del CSMA son las siguientes, divididas en obligatorias, de formación básica y optativas.

Asignaturas obligatorias	Curso	Anual/ Semestral	Carga crediticia por curso
Instrumento Principal (Piano)	I-IV	anual	32-26-28-28
Improvisación	I-II	anual	4
Técnica vocal	I	anual	3
Práctica artística (audiciones, conciertos y concursos)	I-IV	anual	1
Coro	I-II	anual	2
Agrupaciones camerísticas	I-II	anual	6
Música de Cámara	III-IV	anual	6
Técnica Alexander	I	anual	1
Acompañamiento de canto	II	anual	4
Dúo pianístico: dos pianos y cuatro manos	II	anual	6
Repertorio orquestal	III-IV	anual	6
Proyectos instrumentales	III-IV	anual	4
Historia de la Evolución del instrumento	III-IV	anual	4
Lenguaje y técnicas de la música contemporánea	III	anual	4
Materias de formación básica	Curso	Anual/ Semestral	Carga crediticia por curso
Concepto histórico de la música	I-II	anual	2
Idioma extranjero (inglés o alemán)	I-IV	anual	2
Análisis	I-III	anual	3
Análisis de la música del siglo XX	IV	anual	3
Educación auditiva	I-II	anual	2
Materias optativas	Curso	Anual/ Semestral	Carga crediticia por curso
Ver lista (elección de dos por curso)	I-III	anual	(1) 2
Trabajo fin de grado	Curso	Anual/ Semestral	Carga crediticia por curso
Proyecto fin de grado	IV	anual	6

**Tabla nº 4 – CSMA – Ordenación de asignaturas – BOA nº 49 del 12 de marzo de 2012
(elaboración propia).**

Actualmente el currículo sigue siendo el mismo con algunos cambios, entre ellos hay tres asignaturas (Técnica vocal, Coro y Técnica Alexander) que han pasado a ser asignaturas optativas quitándolas del currículo anteriormente expuesto. También, ha desaparecido la asignatura Dúo pianístico.

A partir del viernes 10 de febrero de 2012, el Tribunal Supremo de España, dictó una sentencia en respuesta a la demanda presentada por la Universidad de Granada impugnando el Real Decreto 1614/2009 de Ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores. La disposición de la Ley Orgánica 4/2007 de las Universidades, otorga la exclusividad del título de Grado a las mismas. Esto implica que los futuros alumnos egresados de las Enseñanzas Artísticas Superiores no alcanzarán la titulación de Licenciatura, lo cual podría significar la expulsión de las Enseñanzas Artísticas Superiores del Espacio Europeo de la Educación Superior y un incumplimiento del acuerdo de Bolonia. Se espera una decisión por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes para reinstaurar la seguridad jurídica de los estudiantes que cursan estas carreras y de los centros que las imparten.

El día 2 de mayo de 2014 se publicó en el periódico español El País, un artículo donde se denunciaba la exclusión de las Enseñanzas Artísticas Superiores fuera del reconocimiento de los estudios europeos del plan Bolonia. (Ver Anexo).

En el artículo se relatan los hechos desde la Declaración de Bolonia en 1999 que abordó la tarea de acercamiento entre las instituciones educativas europeas cuyo objetivo era promover la movilidad, eliminando los obstáculos para el libre intercambio y para un mejor acceso a las oportunidades de formación de los alumnos. Para ello había que esbozar métodos y herramientas para que llegara una convergencia entre los distintos países que comparten el Parlamento Europeo. Parte de este objetivo se cumplió con las becas ERASMUS, pero según se declara en el presente artículo, los estudiantes de Música, Danza, Arte Dramático, Conservación y Diseño, han quedado fuera del proceso porque no son enseñanzas universitarias. Por lo tanto a pesar de ser enseñanzas superiores, la legislación regulatoria no es la universitaria sino aquella que reglamenta al resto de enseñanzas (LOMCE, LOE y LOGSE). Esto significa que como consecuencia el alumnado y el profesorado estarían imposibilitados de impartir doctorados, fuera de un proceso de acreditación y sin el Suplemento Europeo al Título.

Todo esto, junto con la sentencia del Tribunal Supremo que impedía a los centros otorgar el título de graduado, los alumnos, profesores, centros, asociaciones profesionales y sindicatos se unificaron en la Plataforma por la Integración de las Enseñanzas Artísticas en la Universidad, quien intentó comunicarse con el Ministerio de Educación, quien finalmente aceptó incluir en la LOMCE la posibilidad de que los centros se adscriban a sus universidades de referencia. Pero los consejeros autonómicos de educación se negaron a firmar los convenios. Se cree que ante una próxima cita electoral, los partidos políticos podrán resolver este problema. La Plataforma está decidida a denunciar esta circunstancia ante las instituciones europeas en el caso de que persista esta situación por el incumplimiento del tratado de Bolonia.

Actualmente el Conservatorio Superior de Música de Aragón ha firmado un convenio con la Universidad de Zaragoza. Una comisión de profesores del centro está trabajando en el diseño de los planes de estudio y programas para ofrecer los Másteres en el curso 2015-2016. Todavía se espera su aprobación.

Volviendo a las asignaturas de currículo que nos interesan, Piano y Miedo Escénico en el Conservatorio Superior de Música de Aragón, anteriormente se ha detallado el programa perteneciente a la especialidad instrumental. La asignatura optativa Miedo Escénico perteneció al currículo del CSMA desde el curso 2004/2005 hasta el curso 2013-2014.

En la Resolución del 4 de mayo de 2004 de la Dirección General de Administración Educativa de Aragón, se establecen los aspectos generales acerca de las asignaturas optativas del grado superior de las enseñanzas de música del Conservatorio Superior de Música de Aragón, de acuerdo con la Orden del 8 de julio de 2002, donde se establecían los aspectos generales del currículo del grado superior de las enseñanzas musicales. En esta Resolución, publicada en el BOA nº 58 del 21 de mayo de 2004, se determina con carácter experimental el desarrollo curricular de los cursos y establece los tipos de asignaturas, entre las cuales se encuentran las optativas del grado superior. La carga crediticia de estas asignaturas no tendrá más de 6 créditos ni menos de 3 y su duración mínima sería de un cuatrimestre. Menciona que la oferta educativa contendrá un mínimo de seis asignaturas pero no las menciona ya que deben ser incluidas en el proyecto curricular del centro, previamente autorizadas, y se comenzarán a impartir a partir del siguiente curso 2004/2005.

En el curso 2013-2014, se autorizan con carácter excepcional las asignaturas optativas que se relacionaban con el plan de estudios de la LOE Ley Orgánica del 2/2006.

La asignatura Miedo Escénico tenía una ratio mínima de 10 alumnos por semestre y estaba orientada a todas las especialidades. Estaba ofertada para los alumnos de 1º a 3º curso. Los alumnos de 1º año tenían clases grupales de una hora y media por semana. A partir del 2º curso los encuentros también podían ser individuales, semanales o quincenales además de encuentros esporádicos si algún alumno lo necesitaba. La profesora daba la posibilidad de trabajar conjuntamente con los profesores de instrumento si alguno lo requería. Las clases eran teórico-prácticas con trabajos en grupos, con ejercicios, vídeos y el material bibliográfico que entregaba al docente en las clases. Esta asignatura tenía como objetivo detectar el estrés y el miedo escénico; desarrollar estrategias para afrontarlo para mejorar el rendimiento ante las situaciones de presión y estimular la reflexión interna de cada alumno. La evaluación era continua, con el 80% de la asistencia a las clases y la participación. Al final de cada curso se pedían trabajos escritos a modo de informe acerca de lo realizado durante el curso. Se adjunta la programación. (Ver Anexo I).

El curso 2013-2014 fue el último que se dictó la asignatura de Miedo Escénico en el Conservatorio de Música de Aragón. La profesora que la impartía no renovó su contrato abandonando la institución y el país, y no se volvió a ofertar la plaza.

Se concluye así, la tarea de búsqueda de la legislación que rodea a las Enseñanzas Artísticas Superiores en España, en Aragón y concretamente al currículo perteneciente al Conservatorio Superior de Música de esta Comunidad.

A continuación se expondrá la documentación perteneciente a la legislación y los planes de estudios desde las enseñanzas superiores no universitarias en Argentina hasta la creación del UNA (Universidad Nacional de las Artes) en 2014.

IV.1.2 Instituto Universitario Nacional de las Artes - IUNA. (Actualmente Universidad Nacional del Arte- UNA)

En el comienzo de esta investigación la institución referida en Argentina, era el Instituto Universitario Nacional de las Artes, IUNA.

En 2014, el Congreso de la Nación aprobó el cambio de nombre del hasta entonces Instituto Universitario Nacional de las Artes por Universidad Nacional del Arte. Este cambio no ha afectado la organización jurídica ni legal de la institución, es decir, que la normativa institucional continúa rigiendo.

La ley que promulgó esta aprobación es la n° 26997 y se sancionó el 22 de octubre de 2014 en el Congreso, reunidos el Senado y la Cámara de Diputados y se publicó en el Boletín Oficial de la República Argentina el 14 de noviembre del mismo año. (Boletín Oficial de la República Argentina, 2014, n° 33011, página 1. Ver Anexo I).

A pesar de este cambio, la investigadora ha preferido continuar con la nomenclatura IUNA para referirse al centro que ha sido objeto de estudio, en Buenos Aires, Argentina. Esta decisión se debe a que todo el trabajo de campo realizado desde el comienzo de esta tesis, se realizó bajo la institución así denominada.

La institución posee un estatuto provisorio de acuerdo con la ley 2452, sancionada el 20 de julio de 1995 y promulgada parcialmente el 7 de agosto de ese mismo año. Allí consta la organización de la institución desde los fines y metas, deberes y derechos de los alumnos, la división de los distintos departamentos académicos, las carreras, la investigación, grados y postgrados, la enseñanza en general, la asamblea universitaria, la conformación del gobierno, y las formas de elecciones del directorio, rectorado y personal académico y no académico; además del régimen económico-financiero ya que el IUNA es autárquico en lo financiero y patrimonial. (Boletín Oficial de la República Argentina, 1995, n° 28204, página 1. Ver Anexo).

Se comenzará con el análisis del plan perteneciente a la carrera de Licenciatura en Artes Musicales con orientación instrumental que deben tener unos contenidos mínimos. Esta carrera de grado universitario se rige por el Plan de Estudios Resolución IUNA 1071/00 y modificatorias.

Esta carrera, tiene como objetivo la formación de intérpretes desde el aspecto técnico, artístico y teórico, siendo este último dentro de un contexto musicológico, filosófico y cultural que a su vez introduce al alumno en el campo de la investigación. También lo habilita en la docencia a nivel universitario. Está compuesto por siete cuatrimestres de asignaturas, que se detallarán en adelante, y el octavo cuatrimestre está destinado al Proyecto de Graduación en el que el alumno prepara su Tesina, el último requisito de su carrera para obtener la Licenciatura.

Está estructurada por tres tipos de asignaturas. Las Troncales, que son las de formación básica común a todas las especialidades; las Orientadas que se centran en una orden específica de acuerdo a la orientación de la carrera y las Optativas que complementan la formación.

A continuación se detallan los planes de estudios que fueron facilitados a la investigadora, por parte de la misma institución.

Comenzando por la **Técnica Instrumental y Repertorio**, asignatura que dura cuatro años, tiene una carga lectiva de 4 horas por semana y es anual. Al terminar el curso los alumnos son sometidos a examen, en el que deben interpretar todo el repertorio estudiado durante el año, para aprobar el curso. Como su nombre lo indica, se desarrollan las destrezas técnicas para poder acceder al repertorio y su correcta interpretación estética.

La **Música de Cámara**, también es una asignatura anual con la misma carga lectiva que el instrumento. Con ella se pretende que el alumno conozca el repertorio y lo ejecute. Tiene una duración de cuatro años.

Técnicas Corporales, también es anual y dispone de 2 horas semanales. En ella se trabajan la postural, la relajación, concentración y el equilibrio.

Historia General de la Música dura tres años y tiene una carga lectiva de 2 horas semanales. También es una asignatura anual. Abarca los períodos desde la Cristiandad hasta el Contemporáneo.

Contrapunto, es una asignatura anual, que tiene dos años de duración, durante 2 horas semanales. En ella se estudian el análisis y el aspecto morfológico de las obras así como el contrapunto tonal, modal, imitativo, invertido, florido, vocal e instrumental.

Armonía, asignatura anual, en cuatro cursos, con 2 horas por semana, basada en el estudio de las funciones armónicas de los diferentes períodos y un estudio teórico-práctico y analítico de la armonía tonal.

Fundamentos de la producción artística, distintos conceptos sobre la praxis artística dentro del marco histórico cultural. Tiene una carga lectiva de 2 horas semanales durante el curso.

Formas musicales y análisis, se dicta anualmente durante 3 cursos a 2 horas semanales. En ella se estudia y analiza el repertorio desde los aspectos morfológicos y estéticos para la comprensión del mismo.

Historia de la Cultura, asignatura anual con carga lectiva de 2 horas semanales durante 2 cursos, que comprende un recorrido en el desarrollo cultural desde la Edad Media hasta el siglo xx.

Filosofía, tiene 2 horas semanales durante un curso. Los paradigmas según las diferentes épocas. Comprende las reglas constitutivas de la teoría y la praxis filosóficas.

Práctica con orquesta, se da a partir del 5° y 6° semestre para el estudio y práctica del repertorio sinfónico, tiene una carga lectiva de 4 horas semanales y es una asignatura anual.

Estética de la Música, estudio de las distintas tendencias de acuerdo a las diferentes coyunturas históricas.

Acústica, estudia la relación entre la física y la música y su relación con los distintos instrumentos. Asignatura anual en un curso.

Interpretación de la Música Contemporánea, ejecución y estudio del repertorio contemporáneo y decodificación de la grafía del siglo xx.

Historia de la Música Argentina, asignatura perteneciente al 5° y 6° semestre, impartida en 2 horas semanales y es anual, en la que se estudia el repertorio desde la época de la conquista, la colonia hasta la actualidad.

Legislación de lo artístico musical, estudia el funcionamiento legal de la institución, las características del régimen universitario en lo artístico-musical. Análisis legal y jurisprudencial de la propiedad intelectual. La Ley 17123. Los derechos de autor: garantías civiles y penales. Régimen de la Sociedad de Autores y Compositores. Funcionamiento y resguardo de los derechos patrimoniales. Esta asignatura se cursa en el 7° semestre con 2 horas semanales.

Semiótica de la Música, estudia la música como lenguaje. Consideraciones acerca del mensaje musical. Códigos, subcódigos e idiolectos. Ejes paradigmático y sintagmático. Significantes, signos y símbolos. Importancia de los planteos hermenéuticos. Tiene una carga lectiva de 2 horas semanales y se cursa en el 7° semestre.

Metodología de la Investigación Musical, estudia los objetivos, tipos, etapas y diseño de la investigación. Diversos paradigmas sobre la investigación y sus técnicas. Investigación bibliográfica e investigación de trabajo de campo. Metodología cualitativa y cuantitativa de la investigación en arte y su aplicación a la producción musical en sus distintos niveles y medios expresivos. Se cursa en el 7° semestre y tiene una carga horaria de 2 horas por semana.

Proyecto de graduación, trabajo exclusivo del 8° semestre, elaboración de la Tesina para la obtención del título de Licenciado.

Seguidamente se expone una tabla de ordenación de las asignaturas distribuidas en los ocho semestres pertenecientes a la carrera instrumentista.

Asignaturas	Duración Cursos	Anual/semestral	Carga lectiva/semanal
Técnica instrumental y repertorio	I-V	anual	4
Música de Cámara	I-V	anual	4
Técnicas corporales	I	anual	2
Historia General de la Música	I-III	anual	2

Asignaturas	Duración Cursos	Anual/semestral	Carga lectiva/semanal
Contrapunto	I-III	anual	2
Armonía	I-V	semestral	2
Fundamentos de la producción artística	I	semestral	2
Formas musicales y análisis	I-III	semestral	2
Historia de la Cultura	I-II	semestral	2
Filosofía	I	semestral	2
Práctica con orquesta	I	anual	4
Estética de la Música	I	anual	2
Acústica	I	anual	2
Interpretación de la Música Contemporánea	i	anual	2
Historia de la Música Argentina	I	anual	2
Legislación de lo artístico musical	I	semestral	2
Semiótica de la Música	I	semestral	2
Metodología de la Investigación Musical	I	semestral	2
Proyecto de Graduación	I	semestral	20

Tabla n° 5 - IUNA – Ordenación de las asignaturas en la Licenciatura (Elaboración propia).

Como se puede apreciar, la carrera de Licenciatura Instrumental en el IUNA cuenta con un total de 19 asignaturas, todas obligatorias. No existen materias relacionadas con el Miedo Escénico pero sí con el trabajo corporal, llamada Técnicas Corporales, que tiene una similitud de contenidos con la Técnica Alexander; la cual a diferencia del CSMA es una asignatura perteneciente al currículo de carácter obligatorio. Cabe destacar que tampoco existen materias de libre elección u optativas dentro de la programación de la institución.

A continuación se establece una comparativa entre las asignaturas de las dos instituciones que intervinieron en esta investigación.

CSMA	IUNA
Instrumento Principal (Piano)	Técnica instrumental y repertorio
Improvisación	
Práctica artística	
Agrupaciones camerísticas	
Música de Cámara	Música de Cámara
Acompañamiento de canto	
Proyectos instrumentales	
Repertorio orquestal	Práctica con orquesta
Lenguaje y técnicas de la música contemporánea	
Historia de la evolución del instrumento	
Concepto histórico de la música	Historia General de la Música
Idioma extranjero (inglés o alemán)	
Análisis	Formas musicales y análisis

CSMA	IUNA
Análisis de la música del siglo xx	
Educación auditiva	
Proyecto fin de grado	Proyecto de Graduación
Optativas - Ver lista (elección de dos por curso)	
	Técnicas corporales
	Contrapunto
	Armonía
	Fundamentos de la producción artística
	Formas musicales y análisis
	Historia de la Cultura
	Filosofía
	Estética de la Música
	Acústica
	Interpretación de la Música Contemporánea
	Historia de la Música Argentina
	Legislación de lo artístico musical
	Semiótica de la Música
	Metodología de la Investigación Musical

Tabla n° 6 - Comparativa de asignaturas en ambas instituciones (Elaboración propia).

Como se puede apreciar en la tabla anterior, ambas instituciones tienen una cantidad de asignaturas muy semejantes. El CSMA tiene un total de 16 asignaturas más 2 optativas por curso de 1° a 3°, es decir 6 asignaturas más para completar los créditos; esto hace un total de 22. En el IUNA el número de materias es de 20 siendo todas obligatorias a lo largo de la carrera.

Una de las diferencias actuales es que en el CSMA, Técnica Alexander era obligatoria en el 1° curso al igual que su correlativa en el IUNA Técnicas corporales, pero aquella ha pasado a ser optativa y por lo tanto el conocimiento de los alumnos respecto a sus posturas, la concentración y ejercicios de respiración, entre otras cosas, tienen acceso si la eligen o si el cupo no está cerrado por exceso de alumnado, con lo cual cabe la posibilidad de que muchos de los estudiantes nunca reciban la instrucción necesaria para uno de los aspectos fundamentales en los instrumentistas como es el conocimiento del cuerpo, las posturas adecuadas, y todos los ejercicios relacionados con una mejor calidad de ejecución y de vida.

Se cierra así, el capítulo referido al currículo de las instituciones que han intervenido en esta investigación, centrándose en las asignaturas Piano y Miedo Escénico.

A continuación se dará paso a la segunda parte de la investigación donde se realiza una descripción del diseño y el desarrollo de la misma, donde se plantearán las preguntas que motivaron el llevar a cabo este trabajo, los objetivos y la metodología elegida por la investigadora.

SEGUNDA PARTE

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V

INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO V – DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Concluida la primera parte de la investigación, habiendo realizado un recorrido socio-histórico acerca del proceso de educación musical desde los inicios de los conservatorios hasta los currículos que conforman los programas en las instituciones educativas musicales en la actualidad, se da comienzo a la segunda parte.

Uno de los aspectos más importantes y complejos de una investigación cualitativa, es el diseño de la misma ya que en el transcurso, el investigador debe tener la suficiente flexibilidad como para adaptarse a los cambios que se van sucediendo.

«El diseño de la investigación incluye el enfoque global que se debe realizar, así como la información detallada sobre el modo en que se va a realizar, con quién y dónde. Consiste en un plan o estrategia que se desarrolla para obtener información que se requiere en una investigación».
(ALBERT, 2007: 176).

En esta segunda parte se presenta un bloque conformado, en primer lugar, por el marco epistemológico elegido para el desarrollo de esta tesis, «entendiendo por ello un proceso sistemático de recogida y análisis lógico de la información (datos) con un fin concreto», (MC. MILLAN & SCHUMACHER, 2005:11).

A continuación se plantearán las preguntas que guiarán a la investigación y darán lugar al planteamiento del problema expuesto y de ellas se derivarán los objetivos que se intentan perseguir en este trabajo.

El último epígrafe de esta sección estará determinado por la metodología escogida por la investigadora, la presentación de las instituciones y los participantes que han hecho posible llevar a cabo esta tesis.

V.1 POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO

La epistemología trata sobre el tipo de relación que existe entre el investigador y lo investigado. El paradigma guiará a la investigadora hacia la selección de los métodos en los aspectos ontológicos y epistemológicos a seguir.

En el segundo capítulo del libro *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*, «Variedad de paradigmas y perspectivas en la investigación cualitativa» de Vallés (1997), se mencionan a autores como Guba y Lincoln para quienes los paradigmas se entienden bajo tres componentes principales: ontológico (se refiere al ser en general), epistemológico (se refiere al análisis que realiza el investigador con respecto al conocimiento a investigar) y metodológico (se refiere a los procedimientos a seguir derivados de los componentes anteriores). (VALLÉS, 1997: 48).

A continuación se detallará una síntesis de los tres distintos paradigmas epistemológicos (GUBA & LINCOLN, 1994) para dar una justificación al posicionamiento elegido para esta investigación.

V.1.1 Paradigma Cuantitativo

También llamado positivista, que hace el esfuerzo de demostrar la falsedad o veracidad de una hipótesis, expresada matemáticamente, a través de modelos estadísticos. El investigador y el objeto a investigar son entes independientes, es decir que el investigador no influye en el objeto, siendo objetivo. Está basado en el realismo y el conocimiento es observado y cuantificado a través de técnicas cuantitativas. Entre las características del paradigma cuantitativo se puede mencionar que su base epistemológica es el positivismo y funcionalismo. Pone especial énfasis en la medición objetiva, la demostración de la causalidad y la generalización de los resultados de la investigación. La recogida de datos es sistemática y estructurada. Su análisis es estadístico y el alcance de los resultados busca cuantitativamente las leyes generales de la conducta. Es decir que lo más importante es construir un conocimiento objetivo, sin interferencias de posibles informaciones subjetivas, y ello permitirá establecer leyes generales de conducta humana a partir de la producción de generalizaciones empíricas. (GUBA & LINCOLN, 1994).

V.1.2 Paradigma Crítico

Este paradigma está basado en el realismo histórico. Utiliza técnicas cualitativas. En él existe una interacción entre el investigador y el objeto de la investigación en el que el investigador influye en el objeto a través de los valores del investigador. No se trata solamente de comprender o criticar la realidad sino que, su objetivo es contribuir a alterar la realidad. Su ontología está basada en el realismo histórico, formada socialmente, políticamente, culturalmente por valores y géneros, cristalizada en el tiempo. Epistemológicamente su análisis es subjetivo, y los resultados están mediados por valores. Y metodológicamente, su procedimiento es la dialéctica y dialógica; existe un diálogo entre el investigador y los sujetos investigados (de ahí viene la dialéctica) que tiene como objetivo una transformación intelectual, que se indaga en formas de conocimiento histórico ligadas a elementos críticos. (GUBA & LINCOLN, 1994).

V.1.3. Paradigma Cualitativo

Es un paradigma interpretativo, donde la realidad se relativiza. Utiliza técnicas cualitativas. Se intenta interpretar el objeto en su contexto. Este tipo de paradigma constructivista intenta centrarse en la comprensión y la descripción del sujeto en particular y no tanto en lo general.

El constructivismo, desde el punto de vista ontológico es relativista. Las realidades son captadas en forma de múltiples construcciones, basadas en la experiencia social. Estas construcciones serán alterables así como son las realidades que les están asociadas.

Desde el punto de vista epistemológico es transaccional y subjetivista. Significa que el investigador y el objeto a investigar están interactivamente relacionados y los resultados se van creando según avanza la investigación.

Y desde el punto de vista metodológico es hermenéutica y dialéctica, es decir que la naturaleza de las construcciones sociales sugieren que las construcciones individuales puedan ser extraídas a través de la interacción del investigador y los encuestados. (GUBA & LINCOLN, 1994).

Pero para algunos autores como Erikson (1989) los procesos de investigación con métodos cuantitativos y cualitativos son bastante análogos. Aunque de todos modos es posible establecer un estilo cualitativo único, cuando en cada una de las fases se apliquen criterios propios del estilo. De todos modos lo principal es la flexibilidad.

«La investigación con técnicas cualitativas está sometida a un proceso de desarrollo básicamente idéntico al de cualquier otra investigación de naturaleza cuantitativa. Proceso que se desenvuelve en cinco fases de trabajo: Definición del Problema, Diseño de Trabajo, Recogida de Datos, Análisis de los Datos, Validación e Informe. Cada una de las técnicas principales cualitativas (la observación participante, la entrevista personal, la historia de vida, el estudio de casos...) imprime un sello particular a cada una de las cinco fases, lo mismo que lo hacen el experimento, o el *survey* de masas...». (RUIZ & IPIZUA, 1989: 61).

Esto significa que ambos tipos de investigaciones no son opuestas sino que hasta se pueden complementar. Vallés (1997) propone romper con la idea habitual de que tomar parte por uno de ellos significaba separarse del otro sino que propone lo contrario, integrarse para la mejora de la investigación.

V.1.4 Posicionamiento Epistemológico elegido para esta investigación

En esta parte de la tesis se describirán los fundamentos epistemológicos de la investigación; se tomará partido por un determinado paradigma epistemológico con el objeto de dar respuesta a los tres bloques de cuestiones relacionadas con la fundamentación del conocimiento que se pretende crear:

- A. En primer lugar las cuestiones versarán sobre la naturaleza del conocimiento creado. Se plantearán interrogantes acerca de la naturaleza de la realidad y el conocimiento y las relaciones entre la investigadora y el objeto a investigar.
- B. En segundo lugar se cuestionará cómo se creará el conocimiento: si se trata de un esclarecimiento de una relación causa-efecto, si se trata de una interpretación propia de la investigadora, o si el conocimiento se construirá por el propio acto de investigación.
- C. En tercer lugar, el conocimiento adquirido deberá ser sometido a un criterio de validación para ser admitido por la comunidad científica adherida al paradigma epistemológico adoptado.

Se accederá a la aparición de los fenómenos del miedo escénico en la conciencia tanto de los alumnos-pianistas como de la investigadora. En consecuencia el resultado de la investigación no será independiente de la observadora ya que rechazará el principio de objetividad (GUBA & LINCOLN, 1994).

La cuestión que define el posicionamiento epistemológico es la que determina cómo se genera el conocimiento creado en esta investigación.

El conocimiento obtenido viene acordado por el proyecto de investigación, ya que incluye el acto de conocer la realidad a investigar.

Se obtendrá como resultado de la construcción de este trabajo.

Para asegurar la importancia y legitimidad de la investigación, la reflexión epistemológica pretende efectuar una investigación rigurosa en ciencias sociales. En este sentido, esta tesis tendrá validez solo si es conveniente como proyecto transformador para la situación concreta del miedo de los alumnos de piano de grado superior, frente a una actuación en público, examen o concurso y la función pedagógica del profesor de piano ante la problemática del alumno.

Se pretende asegurar que el conocimiento de la cuestión a estudiar, esté argumentado, sea inteligible y reproducible para el interlocutor.

Como consecuencia del análisis anterior, **el posicionamiento epistemológico de la investigación se centrará en el paradigma constructivista** (GUBA & LINCOLN, 1994), cuyo punto de ruptura inicial será el desplazamiento de una ontología realista a una ontología relativista donde las realidades estarán basadas en la experiencia social y serán captables en forma de construcciones múltiples más o menos estructuradas y alterables.

El fin u objetivo de la investigación para el constructivismo es la restauración de construcciones anteriores, comprender y componer las construcciones iniciales con un objetivo hacia el consenso, aunque permanece abierta a nuevas interpretaciones.

La naturaleza del conocimiento es la reconstrucción individual que se une alrededor de un acuerdo grupal. La acumulación del conocimiento se da por reconstrucciones más sofisticadas. Los participantes serán los facilitadores de la reconstrucción. Estas construcciones estarán sujetas a continuos cambios cuando otras construcciones sean introducidas en la yuxtaposición de un contexto dialéctico.

El conocimiento se acumula a través de construcciones cada vez más sofisticadas y desarrolladas.

Tiene gran relevancia la importancia del papel de los valores en el constructivismo ya que crean los resultados de la investigación.

La ética es muy significativa en la investigación ya que se incluyen los valores de los participantes. Estos últimos, se involucran de forma activa para facilitar la reconstrucción.

Se pretenderá enfatizar la importancia de la cultura y el contexto para el mayor entendimiento de lo que sucede socialmente en un Conservatorio Superior de Música y en un Instituto Universitario de Arte, y para construir el conocimiento basado en este entendimiento.

El constructivismo social expone que el mejor ambiente de aprendizaje es aquel donde puedan existir una interacción dinámica entre los profesores y los alumnos y las actividades que proveerán las oportunidades para los alumnos de crear su propia verdad, debido a la interacción con los demás. (VALLÉS, 1997).

Dentro del constructivismo social, existen diferentes enfoques. Entre ellos, al comienzo de esta tesis se ha mencionado el construccionismo social de Gergen quien se centra en la interacción social a través del lenguaje.

El rol del profesor de piano en grado superior, en la construcción de los aprendizajes significativos, es el de mediación; es decir, que efectúa una intervención para enriquecer la relación del alumno con su medio ambiente.

Para que la ayuda que pueda proporcionar el profesor sea eficaz y efectiva, será necesario que exista:



Mapa conceptual nº 12 - El profesor en el paradigma constructivista (Elaboración propia).

La intencionalidad por parte del profesor, será quien enseñará con claridad lo que quiera transmitir, produciendo un estado de alerta en su alumno. La reciprocidad, será la que producirá un aprendizaje más efectivo si existe una comunicación fuerte entre profesor y alumno. La trascendencia, significa que la experiencia del alumno deberá ir más allá de una situación del presente. Podrá anticiparse en situaciones futuras, relacionar experiencias, tomar decisiones, o aplicar los conocimientos aprendidos a otras problemáticas. La mediación del significado; en este punto el profesor construirá conceptos con los alumnos, deberá invitar al alumno a pensar y a poner en acción su inteligencia, estableciendo relaciones. Y por último la mediación de los sentimientos de competencia y logros; es una tarea fundamental del profesor, lo cual significa que su labor será la de afianzar los sentimientos de seguridad y entusiasmo por aprender por parte del alumno, haciendo que este se sienta capaz de alcanzar el éxito y hacerle reconocer que el proceso le servirá para lograrlo. Esto asegurará una disposición positiva frente al aprendizaje y la aceptación de nuevos desafíos.

Para poder resolver la problemática del miedo de los alumnos de piano de grado superior de música, los profesores también tendrán un posicionamiento constructivista ya que deberían:



Mapa conceptual nº 13 - Funciones del profesor en el paradigma constructivista (Elaboración propia).

El profesor debe ser capaz de prestar ayuda pedagógica según las necesidades y los intereses de sus alumnos. Además, ser consciente y analizador sus propios paradigmas y sus propias ideas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y estar abierto a innovaciones y a cualquier cambio que sea necesario. Ser personas reflexivas que piensen de manera crítica en su trabajo, capaces de tomar decisiones y abordar los problemas que se les presenten teniendo en cuenta el contexto socio-cultural del centro de estudios. Ser facilitadores de conocimientos dando a los alumnos de piano los andamiajes necesarios para construir aprendizajes significativos. Y por último tener la capacidad de lograr la independencia de sus alumnos dándoles el apoyo en un proceso gradual para transferir el sentimiento de responsabilidad y autorregulación, es decir que los alumnos-pianistas lleguen a ser el día de mañana autodidactas.

El reconocimiento positivo de los logros y las habilidades de los alumnos de piano que se pondrán en juego para realizar sus actuaciones con éxito, aumentará la autoestima de los alumnos, con lo cual facilitará el sentimiento de logro personal.

El profesor, como mediador del aprendizaje, deberá conocer los intereses de sus alumnos y sus diferencias individuales, conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos, conocer los estímulos de sus contextos (familiares, comunitarios, educativos, sociales, culturales) y contextualizar las actividades.

El aprendizaje significativo se dará cuando las tareas estén relacionadas de manera congruente y el alumno-sujeto decida aprenderlas.

Es decir, que la epistemología se ha definido por lo que interesa, ya sea como individuo o como parte de un grupo social.

Por lo tanto, el aprendizaje también será constructivista y activo. Un aprendizaje constructivo y reflexivo permitirá al alumno hacerse con nuevos conocimientos y adaptarlos a los anteriores lo cual le llevará hacia un camino de reflexión. Y un aprendizaje activo involucrará a los alumnos de manera que serán ellos mismos los que interactuarán y explorarán además de darles la oportunidad de concienciar el resultado del manejo de su aprendizaje.

A continuación, una vez que se ha definido el posicionamiento epistemológico al que ha optado la investigadora, se describen los objetivos de la investigación.

V.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En función de las consideraciones anteriores, se han definido una serie de conceptos que son los que guiarán el curso de la presente tesis.

Se dará comienzo a la formulación de la principal pregunta de investigación que se planteará a continuación, seguida de unas preguntas secundarias que emergen de la principal.

V.2.1 Preguntas de investigación

El planteamiento del miedo en la actuación ante el público será estudiado dentro de un contexto inserto en la actividad de ejecutar el piano en público y considerando su implicación en la relación que se establece entre el pianista-intérprete y el público o tribunal.

En el propósito de aumentar la funcionalidad y acercar paulatinamente al alumno hacia su propio disfrute y mejor rendimiento ¿Cómo puede ayudarle el profesor?

A su vez los interrogantes iniciales darán lugar a las siguientes sub-preguntas:

- ▶ ¿Cómo afecta el miedo al alumno-intérprete en su interpretación?
- ▶ ¿Influye la relación profesor-alumno en la aparición del miedo escénico?
- ▶ ¿Cómo lo ayudaría el profesor?

Al plantear de esta manera las preguntas de investigación, el trabajo estará orientado a estudiar las formas en que los alumnos-pianistas hablan acerca del miedo y el nerviosismo antes, durante y después de una actuación ante el público, ya sea en un concierto, en un examen o un concurso; y las formas en que los profesores aportan soluciones pedagógicas ante la problemática del miedo, nerviosismo o ansiedad escénica.

En el examen inicial de la bibliografía se puede observar que el miedo ante la actuación en público de los estudiantes de música, no ha sido objeto de muchas investigaciones, aunque hay algunos estudios que han confirmado que esta problemática existe entre cierto tipo de músicos, como sucede con los profesionales de orquesta y los estudiantes de música. (Marinovic, 2006).

V.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se pretende lograr que el profesor redescubra al músico-pianista interior que existe en el alumno, le enseñe a disfrutar en el escenario, a mejorar su relación con el instrumento, la música y su estudio cotidiano.

Así, la función del docente frente a la problemática del miedo ante el público, será la de orientar su enseñanza hacia el aprender a disfrutar de la actividad musical del alumno, es decir, aprender a interpretar sin ansiedad o al menos controlándola.

El profesor deberá enseñarle a estudiar y qué hacer antes, durante y después de una actuación.

El alumno creará su propia imagen con la ayuda de su profesor sin olvidar la planificación estratégica de la carrera profesional, aprenderá a potenciar sus fortalezas como músico y a desarrollar sus propias técnicas.

En este trabajo se planteará la relación del alumno con el maestro, comprender y profundizar dicha relación con el objetivo de aumentar la funcionalidad y acercar paulatinamente al alumno al disfrute y mejora de su propio rendimiento.

También se planteará la transformación del miedo y cualquier otra emoción no placentera en el momento de la interpretación para mejorar el rendimiento técnico-musical del alumno.

Los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

1. Objetivo general:

- Especificar la función pedagógica del profesor de piano en grado superior frente a la problemática del miedo escénico de los alumnos.

2. Objetivos específicos:

- Detectar la presencia del «miedo escénico» en las interpretaciones de los alumnos.
- Indagar sobre la problemática como fenómeno de estudio.
- Establecer herramientas necesarias para la solución del problema.

En el aspecto emocional, se analizará el funcionamiento interno que origina la aparición del miedo en el momento de tocar ante el público.

Dos factores fundamentales del sistema emocional del intérprete son: el ejecutante y el crítico; aquí se planteará la relación entre ambos aspectos.

Desde una óptica emocional, se desarrollarán las diferencias estructurales entre una relación disfuncional –hecho o fenómeno que produce consecuencias contrarias al buen funcionamiento de un determinado sistema social–. (*Diccionario Enciclopédico Vox 1*. © 2009 Larousse Editorial, S.L.), emociones agresivas, activas y pasivas, y una relación funcional, como por ejemplo:

- Las diferentes metas: el éxito o el disfrute.
- Las distintas emociones: negativas o positivas.
- El equilibrio o desequilibrio entre la autocrítica, la auto-exigencia y el pianista.
- La valoración del proceso según el crítico guía: ¿solo sirve la meta o cada paso hacia la meta también sirve?

Además, existe un aspecto existencial en el que se plantea el éxito y el fracaso, el disfrute y la hiper-exigencia.

El «Miedo Escénico» como asignatura ya se imparte en algunos conservatorios y escuelas de música de todo el mundo. En España, en el Conservatorio Superior de Aragón en Zaragoza, ha sido una materia opcional desde el año 2004 hasta el 2013, como se ha mencionado anteriormente en el Capítulo IV.

V.4 METODOLOGÍA Y JUSTIFICACIÓN

Hablar de metodología es hablar de los procedimientos que se utilizarán para la realización de un trabajo.

Existe una metodología para ordenar un trabajo, hacerlo en plan riguroso, pero este no es un trabajo lineal como ocurre en las ciencias naturales sino que es un trabajo mucho más abierto. Como corresponde a un estudio de una disciplina de las ciencias sociales que no son unívocas, deterministas, universales, ni objetivas, sino que dependen de los sujetos que se están observando, están implicadas en la acción, dependen del contexto y en definitiva dependen de la interpretación.

Como consecuencia del posicionamiento epistemológico expuesto anteriormente, ello le da sentido a las etapas en las que se conceptualiza el método de investigación cualitativa. Dichas etapas son la formulación, diseño, ejecución y cierre de la investigación.

En la introducción se han expuesto los objetivos de esta tesis y la formulación de las preguntas que dieron origen a la misma.

En la primera etapa se encuentra el marco teórico, el contexto donde han tenido nacimiento los conocimientos a investigar, ya sea desde su contexto socio-histórico y el marco conceptual de la problemática a desarrollar y el hecho de preparar un plan emergente que orienta tanto el contacto con el objeto de estudio como con la manera en que se obtendrá conocimiento acerca de la misma.

La segunda etapa es la de ejecución del plan de investigación en la que tienen lugar un despliegue de varias estrategias de contacto con la realidad objeto a investigar, como por ejemplo las observaciones y entrevistas.

La tercera etapa será el análisis de los datos recogidos en la segunda. Por último la cuarta fase da paso al cierre y conclusiones de la investigación.

El objetivo de esta metodología será la captación del significado, el lenguaje utilizado será conceptual, la manera de captar la información será flexible y el procedimiento inductivo.

Siguiendo con la idea de Vallés (1997), la metodología utilizada en esta tesis será cualitativa pero también se utilizarán algunos elementos como cuestionarios y gráficos característicos de la investigación cuantitativa para complementar la información analizada.

V.4.1 Técnica de recogida de datos

La obtención del corpus de investigación se logró a través de observaciones, entrevistas y cuestionarios realizados a los participantes de manera individual. El objetivo principal fue focalizar la atención sobre el tema del miedo escénico.

Al realizar esta acción, se ha tenido en cuenta el enfoque desde el cual se ha planteado el trabajo de investigación y el tipo de información que se ha pretendido captar con respecto a las características de la fuente de información así como el tiempo que se ha dispuesto para todo el proceso.

La recolección de datos se ha ido precisando en la medida en que se iba desarrollando el contacto con las personas y las distintas situaciones de las que surgían esos datos; lo cual ha implicado una gran dosis de flexibilidad. Básicamente ha habido observaciones, entrevistas semi-estructuradas y abiertas, y cuestionarios.

V.4.1.1 Observaciones

La observación es uno de los elementos más importante en la recolección de datos. La idea es que el investigador sea externo a ese contexto, vaya allí para observarlo y estudiarlo, porque al ser externo le es todo ajeno, no le es familiar.

La observación permite tomar la información de los acontecimientos (clases, exámenes, conciertos) tal y como estos se producen, ya que en esos momentos los sujetos no pueden proporcionar información verbal.

Las observaciones han tenido un carácter selectivo procedimentalmente hablando, guiado por lo que se ha percibido en el tema que se aborda.

Con esa idea es con la que se han tomado notas de las observaciones y la principal herramienta para registrar los datos ha sido el diario de observación.

Se ha procurado que los datos hayan sido lo más minuciosos posibles.

Las observaciones han sido observaciones no participantes. La gran ventaja que han tenido estas observaciones es que se ha podido tomar nota mientras transcurrían las mismas. Se ha podido describir las interacciones de los participantes, alumnos, profesores, público y tribunales; identificar las estrategias de interacción social e identificar las consecuencias de los comportamientos observados.

Estas observaciones serán corroboradas a modo de triangulación con las entrevistas realizadas directamente a los participantes.

En principio se han hecho observaciones no participantes, de las clases, los exámenes de ingreso a los alumnos de 1º curso en ambos países, los exámenes de final de carrera y las progresivas audiciones que tuvieron lugar en ambos establecimientos a lo largo de los diferentes cursos. La ventaja para la investigadora de esta tesis, fue la no coincidencia de las fechas de exámenes ya que el período lectivo en España es de septiembre a junio y en Argentina de marzo a diciembre.

Las observaciones comenzaron en septiembre del año 2009 en España y en marzo del 2010 en Argentina y finalizaron en junio de 2014 en España y en diciembre del mismo año en Argentina.

V.4.1.2 Entrevistas

La entrevista es una de las técnicas que se utiliza en la investigación cualitativa. Existen diferentes tipos: estructurada, no estructurada o semi-estructurada, de grupo, etc. En esta tesis se ha utilizado la entrevista no estructurada o semi-estructurada.

El objetivo de estas entrevistas fue la de obtener información sobre el problema en cuestión. Se han formulado una serie de preguntas pero sin sujetarse a una estructura determinada, lo cual ha permitido que estas fueran flexibles y libres.

La investigadora ha efectuado una indagación exhaustiva para lograr que los participantes se expresen libremente, hablen de sus motivaciones, sus creencias acerca del miedo escénico. Esta intensa interacción ha posibilitado un clima de confianza en la que han fluido confidencias que normalmente no se comparten con nadie. Esto también es consecuencia de haberles garantizado el anonimato.

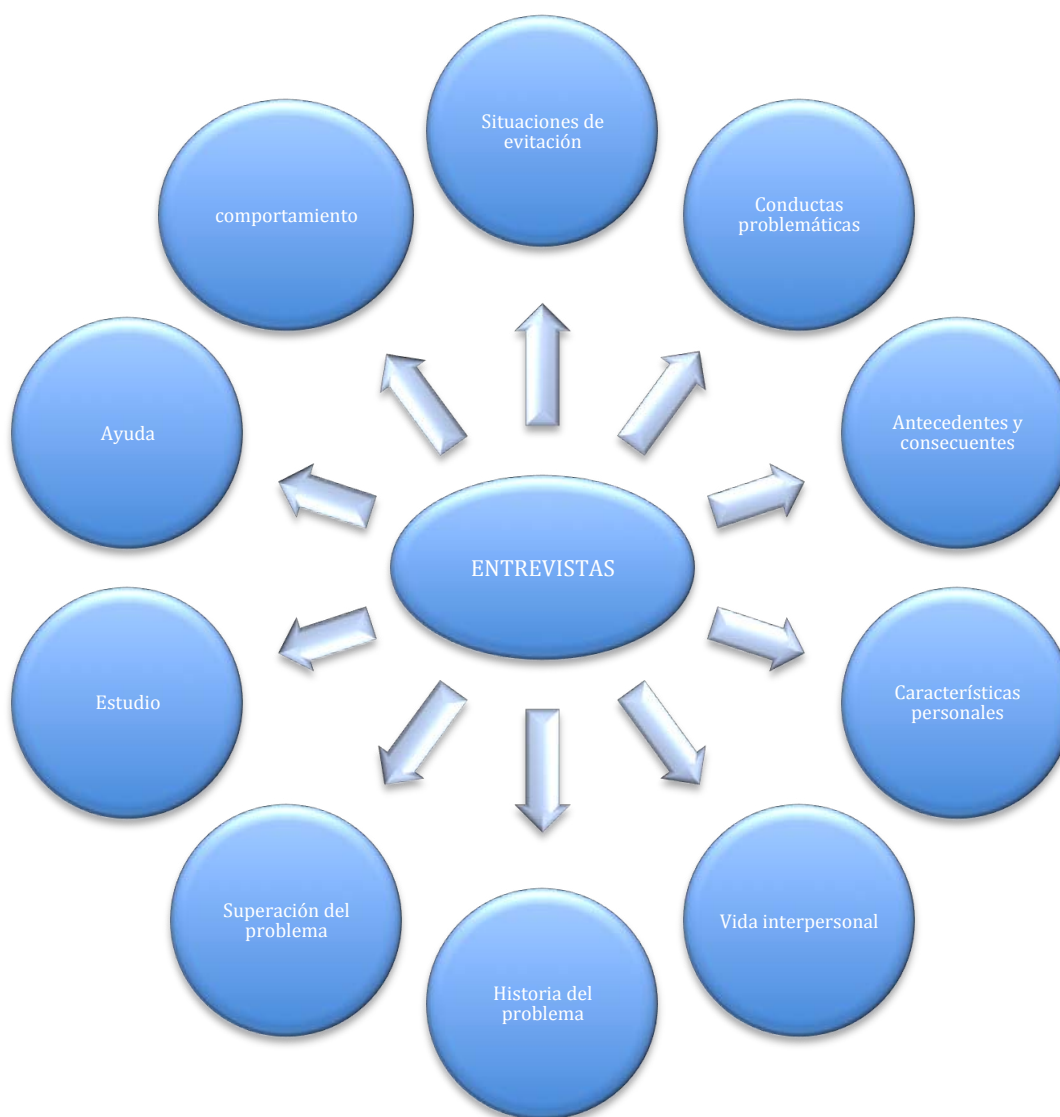
Delgado y Gutiérrez (1999) ofrecen la siguiente definición de la entrevista de investigación:

«Una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental –no fragmentado, segmentado, pre-codificado y cerrado por un cuestionario previo– del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación (...) El empleo de la entrevista presupone que el objeto temático de la investigación, sea cual fuere, será analizado a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos que a la vez son parte y producto de la acción estudiada, ya que el análisis del narrador es parte de la historia que se narra». (DELGADO Y GUTIÉRREZ, 1999: 228).

Potter señala acerca de las preguntas de las entrevistas:

«Las preguntas pueden ser designadas para provocar el uso de diferentes recursos interpretativos relacionados con el mismo tópico. Estas pueden intentar exponer el conocimiento tácito para hacerlo explícitamente dirigido». (POTTER, 2004: 613).

Se han realizado entrevistas a los participantes de manera individual. En estas entrevistas se ha obtenido información sobre siguientes puntos específicos.



Mapa conceptual n°14 - Entrevistas - Puntos Específicos.

En el cuadro anterior, se pueden observar cuales son los puntos específicos a los que se hacía referencia anteriormente.

Comenzando por las **situaciones de evitación o temidas**, estas se manifiestan ante el miedo a la presentación en público, aunque en medio de la entrevista se ha detectado que también evitan otras situaciones sociales.

Las **conductas problemáticas** a nivel cognitivo como por ejemplo: expectativas al ridículo o a ser rechazado; a nivel motor: bloqueos; a nivel del sistema autónomo: palpitaciones, sudor o ruborización.

Al mencionar los **antecedentes y consecuentes** se hace referencia a los alumnos que viven con sus padres, la exigencia de los mismos.

Entre las **características personales** que pueden influir en las conductas es muy común encontrar normas perfeccionistas.

En cuanto a la exploración de la **vida interpersonal** nos referimos a la relación del alumno con amigos, familia, pareja, relaciones laborales.

Existe una **historia del problema** y un intento por superarlo.

Otro punto importante es la organización del **estudio diario**. Y si el alumno pide **ayuda** al profesor de instrumento ante la problemática.

El **comportamiento** durante la entrevista también será un punto importante a tener en cuenta mientras se realiza el trabajo de campo.

Los lugares donde se llevaron a cabo la recogida de datos, respondieron a las conveniencias estratégicas de los participantes de acuerdo a su disponibilidad horaria, por la naturaleza del trabajo del músico en el Conservatorio Superior de Música de Aragón (CSMA) en la Avenida Vía Hispanidad 22 de la ciudad de Zaragoza, provincia de Zaragoza, España; y en el Instituto Universitario Nacional de las Artes Departamento de Música (IUNA), Avenida Córdoba 2445 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Capital Federal, Argentina.

Ambas instituciones han sido escogidas por la investigadora porque en Buenos Aires ha tenido su formación profesional y en Zaragoza es donde ejerce su profesión. Una de las razones, además del acceso a ambos centros para poder desarrollar el trabajo en libertad y con todo el apoyo institucional, fue la de descubrir qué sucede en ambos lugares ante la problemática planteada.

Si bien las carreras se desarrollan en ambos sitios de formas muy similares, la investigadora ha querido constatar si la función pedagógica del profesor de piano también lo era.

Las entrevistas fueron grabadas en «voicetracer»¹. En todos los casos se procuró que fuesen lugares confortables, con condiciones de audio favorables, para garantizar la calidad de grabación. También se han hecho fotos y grabado vídeos de algunos exámenes de final de carrera y audiciones en ambas instituciones.

V.4.1.3 Cuestionarios

El cuestionario es una técnica que se elabora para sondear las opiniones de un grupo numeroso de participantes. Si bien suele asociarse a diseños de investigación cuantitativa, como técnica de recogida de datos, ofrece una gran ayuda a la investigación cualitativa. El cuestionario aseguró que la investigadora haya cubierto todo el tema y en el mismo orden para cada uno de los participantes

Es una de las herramientas de evaluación más usadas en la práctica clínica para determinar la intensidad de los síntomas de la ansiedad social.

¹ Grabadora y reproductora digital de bolsillo.

Posee la ventaja de ocupar poco tiempo en su aplicación y permite hacer un seguimiento cuantitativo a lo largo de la investigación.

En esta tesis se han empleado cuestionarios generales avalados por la comunidad científica y otros planificados por la misma investigadora que fueron validados por dos psicólogas (diplomadas en la UNED y la Universidad Complutense de Madrid, España respectivamente) y una psiquiatra (diplomada en la Universidad de Buenos Aires, Argentina).

Junto a los cuestionarios referidos a la fobia social hay otros que tienen por objetivo evaluar las dimensiones de la personalidad como la autoestima que está muy implicada en la fobia social y el miedo escénico.

Primero, se han presentado los cuestionarios generales relacionados con la fobia social. Luego, los centrados en situaciones sociales determinadas. En tercer lugar, los auto-informes referidos al miedo y actuación justo antes o durante una situación social temida. (Ver ANEXO III).

A continuación se describen algunos de los instrumentos de evaluación más importantes de la fobia social utilizados en esta investigación:

V.4.1.3.1 Cuestionarios generales relacionados con la fobia social

Además de los mencionados anteriormente se han descrito varios cuestionarios estandarizados contruidos a medida para el alumno-pianista.

V.4.1.3.1.1 Inventario de Ansiedad y Fobia Social

Social Phobia and Anxiety Inventory, SPAI. (TURNER, BEIDEL, DANCU & STANLEY, 1989)
Es el cuestionario de fobia social mejor estudiado y tiene excelentes propiedades psicométricas, por lo que resulta muy recomendable. Consta de dos sub-escalas: fobia social (32 ítems) y agorafobia² (13 ítems). Los ítems valoran en la escala de 1-7 en función de la frecuencia con la que la persona se siente ansiosa en diversas coyunturas sociales o, en un par de ellas, escapa o las evita, de modo que en muchas se distingue si la interacción es con extraños, figuras de autoridad, personas del sexo opuesto o gente en general. Además, unos pocos ítems hacen referencia a cogniciones, sensaciones y reacciones conductuales en situaciones sociales o al anticipar las mismas. De este modo, este cuestionario es mucho más específico que los anteriores, especialmente en las situaciones, emplea un formato de respuesta más amplio y es útil de cara a la planificación del tratamiento. (Ver AnexoV).

² Del griego: *áyopá*, plaza pública, y fobia. Med. En psiquiatría, sensación morbosa de angustia o miedo ante los espacios despejados, como las plazas, las avenidas, etc. (*Diccionario Real Academia Española XXII Ed.*).

V.4.1.3.1.2 Escala breve de fobia social

Social Phobia Scale, SPS; (MATTICK & CLARKE, 1989). Contiene 11 ítems, valorados en una escala de intensidad de 0 a 4, en la que se intentan evaluar el miedo a ser observado por otros, en particular al llevar a cabo ciertas actividades: hablar, escribir, firmar, comer, beber o trabajar en público, usar los lavabos públicos, entrar en una situación donde ya hay gente sentada y viajar en transportes públicos. Los 7 primeros están referidos al miedo y a la evitación y los otros 4 a síntomas psico-fisiológicos. (Ver AnexoV).

«El rango total de la escala es de 0 a 72 (de 0 a 28 en la sub-escala de miedo; de 0 a 28 en la sub-escala de evitación; y de 0 a 16 en la sub-escala de síntomas psicofisiológicos)». (ECHEBURÚA, 1995: 38).

V.4.1.3.1.3 Escala de Malestar y Evitación Social

Social Avoidance and Distress Scale, SAD. Consta de 28 ítems, con respuestas de verdadero o falso de los cuales 14 ítems evalúan el malestar subjetivo en situaciones sociales y los otros 14 la evitación o deseo de evitación de las situaciones sociales. Pueden calcularse tres puntuaciones: total, ansiedad social y evitación social. (ECHEBURÚA, 1995: 51). (Ver Anexo V).

V.4.1.3.1.4 Escala de Miedo a la Evaluación Negativa

(WATSON & FRIEND, 1969: 448). Esta escala evalúa el grado en que el individuo siente temor a ser juzgado negativamente por los demás. Mide el componente cognitivo de la ansiedad social y está formado por 30 ítems, con respuestas de verdadero o falso. Aunque hay debate respecto a lo aconsejable de su uso, algunos recomiendan su empleo, ya que el miedo a la evaluación negativa es una característica de la fobia social y una disminución en su puntuación parece estar asociada con una mejora clínicamente significativa. Sin embargo, por sus ventajas psicométricas, se recomienda emplear la versión abreviada de Leary quien ha cambiado el formato y ha seleccionado 12 ítems de la versión original. En el cuestionario se pueden hacer cambios de tiempos verbales para poder hacer un seguimiento semana a semana a nivel clínico. (Ver Anexo V).

«El SAD y el FNE –sin duda, los auto-informes mas utilizados conjuntamente en la evaluación de la fobia social– son dos medidas breves y complementarias, de gran utilidad, mas volcada la primera a los aspectos motores y mas la segunda a los aspectos cognitivos de la ansiedad social». (ECHEBURÚA, 1995: 37).

V.4.1.3.1.5 Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA)

(TOBAL & CANO, 1986). Evalúa el nivel general de ansiedad (rasgo general de personalidad ansiosa), los tres sistemas de respuesta por separado (lo que pensamos, regulado por el *sistema cognitivo*; lo que sentimos a nivel corporal, o *sistema fisiológico*; y lo que hacemos, o *sistema conductual-motor*), así como cuatro rasgos específicos de ansiedad o áreas situacionales (ansiedad ante *situaciones de evaluación*, ansiedad en *situaciones sociales o interpersonales*, ansiedad en *situaciones fóbicas*, y ansiedad en *situaciones de la vida cotidiana*). Presenta una serie de situaciones cotidianas, que son aquellas en las que solemos reaccionar con ansiedad, así como otro conjunto de respuestas, que constituyen los principales síntomas de ansiedad. Permite una discriminación entre grupos, pues logra diferenciar por sus puntuaciones a distintas muestras de individuos de población general, sujetos con trastornos psicofisiológicos (trastornos cardiovasculares, como hipertensión, arritmias, etc.; sujetos con trastornos dermatológicos; dolores relacionados con tensión; etc.) y sujetos con trastornos de ansiedad (crisis de ansiedad, agorafobia, fobia social, ansiedad generalizada, trastorno obsesivo compulsivo, etc.). Debe ser aplicado por un profesional de la psicología que sea especialista en el tema. No obstante, es posible realizar una evaluación aproximada de la ansiedad a partir de sus principales síntomas, que sirva al lector a modo de autoevaluación. En teoría, la puntuación mínima que se podría obtener sobre estas doce respuestas de ansiedad, al sumar las puntuaciones que se estima para cada síntoma, sería 0 (0 por 12 síntomas). La máxima puntuación que se podría alcanzar teóricamente sería 48 (4 por 12). Se han seleccionado algunas preguntas y se ha hecho una adaptación del original a la situación de los alumnos de piano ante las audiciones, conciertos y exámenes. (Ver Anexo V).

V.4.1.3.1.6 Escala de valoración de la Ansiedad de Hamilton (1960)

Se trata de uno de los instrumentos más utilizados en estudios farmacológicos sobre ansiedad. Puede ser usada para valorar la severidad de la ansiedad de una forma global en pacientes que reúnan criterios de ansiedad o depresión y para monitorizar la respuesta al tratamiento. No distingue síntomas específicos de un trastorno de ansiedad, ni entre un desorden de ansiedad y una depresión ansiosa. A pesar de discriminar adecuadamente entre pacientes con ansiedad y controles sanos, no se recomienda su uso como herramienta de diagnóstico. (Ver Anexo V).

V.4.1.3.1.7 Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) (1965)

Es un cuestionario para evaluar la autoestima personal desde los sentimientos de valía personal y el respeto de sí mismo. La escala consta de 10 ítems de los cuales 5 están anunciados de forma positiva y 5 de forma negativa. Se puntúan de 1 a 4. De 30 a 40 puntos, se considera una autoestima normal, elevada. De 26 a 29 puntos, la autoestima es media, no presenta problemas graves aunque puede mejorarse. Menos de 25 puntos, la autoestima es baja y existen problemas

significativos. Se puede señalar que la EAR cumple con los criterios de validez y confiabilidad de un instrumento de calidad para medir la autoestima. (Ver Anexo V).

V.4.1.3.2 Cuestionarios elaborados por la investigadora

Estos cuestionarios han sido avalados por dos Licenciadas en Psicología, una de ellas de la UNED y otra de la Universidad Complutense de Madrid, y una doctora en psiquiatría por la Universidad de Buenos Aires.

El objetivo de estos cuestionarios ha sido detectar la ansiedad escénica en los alumnos, si tienen consciencia de lo que en realidad significa y si pedagógicamente se sienten ayudados.

Con respecto a los profesores, se ha querido corroborar si trabajan la escena con sus alumnos, y si conocen las herramientas necesarias para ofrecer ayudar a los que lo necesitan.

V.4.1.3.2.1 A los alumnos:

1. *¿Cómo especificarías estar nervioso?*
2. *¿Cuál te parece que es el origen de los nervios?*
3. *¿Cómo explicas que haya personas más nerviosas y otras más relajadas al tocar en público?*
4. *¿Sientes diferencia entre miedo, (como una emoción negativa), y disfrute como emoción positiva? ¿Lo ves normal? ¿Obstaculiza o anula el disfrute?*
5. *¿A qué tienes miedo?*
6. *¿Te parece que el nerviosismo llega a ser un tema de conversación antes de tocar? ¿Es imperativo el nerviosismo sano? ¿Es necesario?*
7. *¿Cuál es la diferencia entre tocar un concierto solo o con un grupo de cámara?*
8. *Entre exámenes, concursos, audiciones y conciertos ¿qué prefieres? y ¿Qué piensas del jurado o tribunal?*
9. *¿Cómo consideras que debería ser la relación entre alumno y profesor?*
10. *Ante esta problemática ¿pides ayuda a tu profesor de instrumento? ¿Qué opciones te da?*

V.4.1.3.2.2 A los profesores:

- ¿Cómo considera que debería ser la relación entre profesor y alumno?*
- ¿Considera que muchas veces, algunos profesores hacen víctimas a los alumnos de sus miedos personales?*
- ¿Por qué cuando un alumno toca en público la pregunta obligada es con quién estudia como si la persona fuera pertenencia de su maestro?*
- ¿Podría comentar si le han proporcionado alguna formación sobre el hecho escénico?*
- ¿Qué solución práctica podría ofrecer al alumno ante el miedo escénico?*
- ¿Tiene alumnos que acudan o hayan acudido a la asignatura optativa Miedo Escénico?*

V.5 CRONOGRAMA Y TEMPORALIZACIÓN

El trabajo de la investigadora se inició en el curso 2009-2010 con un trabajo de campo realizado en Zaragoza, en el Conservatorio Superior de Música de Aragón, para optar al Diploma de Estudios Avanzados.

Una vez finalizada esa fase, se ha decidido ampliar la investigación llevándolo a un ámbito internacional. Por esta razón, elige al Instituto Universitario de las Artes en Buenos Aires, Argentina, donde la investigadora había realizado sus estudios superiores de Música en la especialidad Piano.

En marzo de ese año obtiene por parte del Rector, la autorización para poder realizar observaciones, entrevistas, cuestionarios y participar en charlas con los alumnos respecto de la problemática que daba origen a la tesis. En ese mismo momento, además de la cálida recepción, toma contacto con los profesores, algunos de los cuales ya eran profesores cuando la investigadora era alumna, y otros fueron sus compañeros de estudios. Con lo cual la accesibilidad y colaboración por parte de todos fue unánime.

A partir de ese momento comenzaron los viajes cada año para hacer el trabajo de campo, seguimientos y presenciar conciertos, clases, audiciones y finales de carrera. En aquella institución los exámenes de fin de curso son en los meses de marzo y diciembre, con lo cual no se ha superpuesto con el trabajo de campo en Zaragoza, ya que allí los finales de curso son en junio y septiembre.

La recolección de datos finalizó en 2014 en ambas instituciones, en septiembre en la ciudad de Zaragoza y en diciembre en Buenos Aires, con lo que se ha intentado obtener una muestra de cinco cursos por cada centro para poder realizar un análisis más exhaustivo.

A continuación se expone un cuadro donde se presentan los pasos seguidos en el desarrollo de esta investigación, ordenados cronológicamente.

Fases	Detalle	Fecha inicio	Fecha fin
Inicial	Revisión del Estado de la Cuestión	2009	2015
Inicial	Revisión del Marco Teórico	2009	2015
Inicial	Elaboración del Diseño de la Investigación	2009	2015
Documentación	Legislación	2009/2010	2014
	Revisión de <i>Currículum</i> de ambas instituciones	2009/2010	2014
	Programaciones	2009/2010	2014
Observaciones	Clases, Concursos, Audiciones, Conciertos	2009/2010	2014
	Finales de carrera	2009/2010	2014
Entrevistas	A los participantes vde ambas instituciones	2009/2010	2014
Cuestionarios	A los participantes de ambas instituciones	2009/2010	2014
Análisis	De los datos del trabajo de campo	2014	2015
Triangulación	De los datos del trabajo de campo	2014	2015
Conclusiones	Resultados extraídos del análisis de datos	2015	2015

Tabla nº 7 – Cronograma de la Investigación.

Se cierra así, el capítulo V donde se ha desarrollado el diseño de la investigación, determinando los objetivos y las preguntas de investigación que han dado origen a la tesis. Se ha explicado el contexto donde se ha desarrollado el trabajo de campo y los participantes en ambas instituciones y finalmente se ha realizado un cuadro donde se ordenó cronológicamente el trabajo realizado.

A continuación se dará paso al Capítulo VI donde se expondrán los datos extraídos del trabajo de campo en los dos centros de estudio. Se presentarán los datos cualitativos extraídos de las observaciones y entrevistas realizadas y los datos cuantitativos de los cuestionarios expuestos con anterioridad.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE DATOS

CAPÍTULO VI – ANÁLISIS DE DATOS

Efectuado el Diseño de la Investigación, se da paso a la exposición de los datos y su posterior análisis.

En este capítulo, la investigadora realiza el proceso de los datos recolectados a través de la utilización de las técnicas anteriormente expuestas.

La primera tarea consistirá en la organización de la información. A continuación se hará una transcripción textual de los datos recibidos de las instituciones y los participantes de la investigación.

La segunda tarea será la de segmentar esos datos y abrir las categorías que hayan emergido, la reagrupación y una lectura diferente de los mismos.

La tercera tarea tendrá como objetivo estructurar la síntesis conceptualizada de los testimonios a partir de la interrelación de las diferentes categorías.

Comenzaremos este capítulo presentando primeramente, las instituciones intervinientes en la investigación y luego a sus participantes, tanto al alumnado como al profesorado.

VI.1 INSTITUCIONES

Los centros educativos en los que se ha llevado a cabo la investigación son:

1. Conservatorio Superior de Música de Aragón, CSMA, situado en Vía Hispanidad 22, en la ciudad de Zaragoza, en la Comunidad Autónoma de Aragón (España).
2. Instituto Universitario Nacional de las Artes, Departamento de Artes Musicales, Conservatorio Nacional de Música «Carlos López Buchardo», IUNA-DAMUS, situado en Avenida Córdoba 2445, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina).

Estas instituciones han sido escogidas por la investigadora debido al conocimiento personal de las mismas, sus profesores, directores, y por lo tanto la facilidad para realizar una investigación con total libertad.

La investigadora ha realizado sus estudios en Buenos Aires, en el Conservatorio Nacional de Música «Carlos López Buchardo» donde se graduó con la especialidad «Piano». Actualmente ejerce la docencia en el Conservatorio Superior de Música de Aragón, donde se ha llevado a cabo parte del trabajo de campo. Cabe aclarar que los alumnos participantes en esta tesis no pertenecen a su cátedra, por lo tanto no se trata de una investigación-acción.

Una característica importante para el futuro desarrollo del análisis de los datos de esta investigación es que ambas instituciones están provistas de espacios dedicados a las actuaciones públicas de los alumnos.

El CSMA cuenta con el Auditorio «Eduardo del Pueyo» con un aforo de más de 400 plazas, con un piano Bosendorfer de gran cola y un Yamaha, cabina de sonido para las grabaciones de los eventos y camerinos. El IUNA posee la «Sala García Morillo» que actúa también como distribuidor entre la secretaría y el despacho del rector, su aforo llega a un máximo de 100 personas y cuenta con un piano de gran cola también Bosendorfer. Si fuese necesaria la intervención de otro piano, se moviliza uno de los dos pianos que se encuentran en el despacho del rector, que a su vez actúa como aula.

VI.2 PARTICIPANTES

A continuación se presenta a los profesores y alumnos participantes de ambos países, analizando sus características de acuerdo a diversos criterios.

La elección de los participantes incluidos en el proceso de recolección de información, está determinada por los objetivos anteriormente expuestos en la introducción. Han existido razones de manejo de la información, convivencia, tiempo y disponibilidad de actitud.

Se ha tomado un muestreo de casos homogéneos ya que los participantes poseen algún tipo de experiencia común en relación al núcleo temático de la investigación.

También se puede decir que el criterio de elección ha sido lógico debido a que todos reúnen un criterio predeterminado de importancia: alumnos de piano de grado superior.

El criterio de convivencia viene determinado por consideraciones de tipo práctico para obtener una mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias que han rodeado a la investigadora y a los participantes en ambos países.

Quienes han colaborado para la elaboración de esta tesis provienen de dos países: España y Argentina, aunque en las instituciones en las que se ha realizado la recogida de datos también se encuentran maestros extranjeros en un porcentaje menor.

La formación del músico en España está dividida en tres períodos: grado elemental (4 años), grado medio o profesional (6 años) y grado superior (4 años), lo que hace un total de 14 años. En Argentina, la formación tiene la misma estructura con la diferencia de que los últimos cuatro años de la carrera están a cargo del IUNA (Instituto Universitario Nacional de las Artes) quien otorga la titulación de Licenciatura.

El perfil del músico-académico participante en esta tesis es el alumnado perteneciente al grado superior en la especialidad de piano.

En esta investigación se contó con la participación de 348 alumnos de los cuales 224 fueron del centro educativo de Zaragoza, y 124 de Buenos Aires, ambos de la especialidad Piano a lo largo de 5 cursos en las dos instituciones.

Cabe destacar que durante el 2012/2013 se produjo un descenso en la cantidad de alumnado en el CSMA debido al conflicto que sufrió la institución por la expulsión de algunos de sus profesores y directivos. Esto provocó el abandono del centro por parte de algunos alumnos. Los estudiantes que dejaron la institución y que afectó el número de participantes fueron 15. Por lo tanto, al comienzo de la investigación, el recuento de alumnos-pianistas participantes en el CSMA fue de 224, reduciéndose con posterioridad a 209.

El curso lectivo en Argentina se extiende desde marzo a diciembre de cada año y en España tiene lugar de septiembre a junio.

La selección correspondió a la factibilidad de encuentro con los participantes para la realización de las entrevistas, observaciones y cuestionarios. Se garantizó el anonimato.

El número de profesores en el CSMA ha variado desde que ha comenzado este trabajo debido a la supresión de profesores especialistas (no funcionarios) por haberse detectado irregularidades en la contratación de dicho personal. Con lo cual, al inicio de esta investigación (septiembre de 2009), la cantidad de profesores era de 6 hasta el comienzo del curso 2012/2013.

En el transcurso de ese curso la plantilla se ha reducido a la mitad, es decir 3.

En el curso 2013/2014, la cantidad de profesores de piano no ha variado como tampoco en la asignatura de Técnica Alexander, pero sí se ha suprimido la materia Miedo Escénico.

Los profesores participantes pertenecientes a la asignatura Piano del CSMA, desde septiembre de 2009 hasta octubre de 2013 fueron 6 (de los 7 totales en Zaragoza). Posteriormente, a partir del mes de noviembre de 2013, se han entrevistado y observado las clases, audiciones y conciertos de finales de carrera de 3 docentes; 1 de Miedo Escénico y 1 de Técnica Alexander. A partir del curso 2013/2014 no se han realizado observaciones, ni entrevistas, ni cuestionarios en la asignatura Miedo Escénico debido a su desaparición.

Cabe aclarar que en el caso del CSMA, todos los análisis de los datos de los participantes estarán separados en dos secciones, una desde el curso 2009/2010 hasta el curso 2011/2012 y otro a partir del 2012/2013 al 2013/2014, debido a los cambios producidos en dicho establecimiento y la posterior consecuencia en el número de profesorado y alumnado.

En el IUNA, han colaborado 7 profesores (del total de 14 en Buenos Aires). No se han podido efectuar entrevistas a profesores especialistas en la materia Miedo Escénico ni en Técnica Alexander en Argentina porque no se imparten tales asignaturas. A pesar de tener como materia Técnicas Corporales, la investigadora no ha podido acceder a dicha cátedra.

VI.2.1 Profesores

Los profesores que han participado en este trabajo pertenecen a la especialidad de Piano en Grado Superior, en ambas instituciones.

La distribución de los encuestados por especialidad en la ciudad de Zaragoza ha sido de Piano, Miedo Escénico y Técnica Alexander; y los docentes integrantes del IUNA en Buenos Aires pertenecen todos a la asignatura Piano.

A continuación se presenta la distribución del profesorado atendiendo a los criterios de lugar de nacimiento, género, edad, egresados en el centro de estudios y perfeccionamiento en el extranjero.

Cabe destacar que el número de profesores no ha variado en el período de 2012/2013 al 2013/2014, (han sido 3), pero en el curso 2013/2014 hubo un cambio de profesor, perteneciente a la Comunidad Autónoma de Aragón, ya que uno de los 3 que había quedado, dimitió.

VI.2.1.1 Distribución por lugar de nacimiento

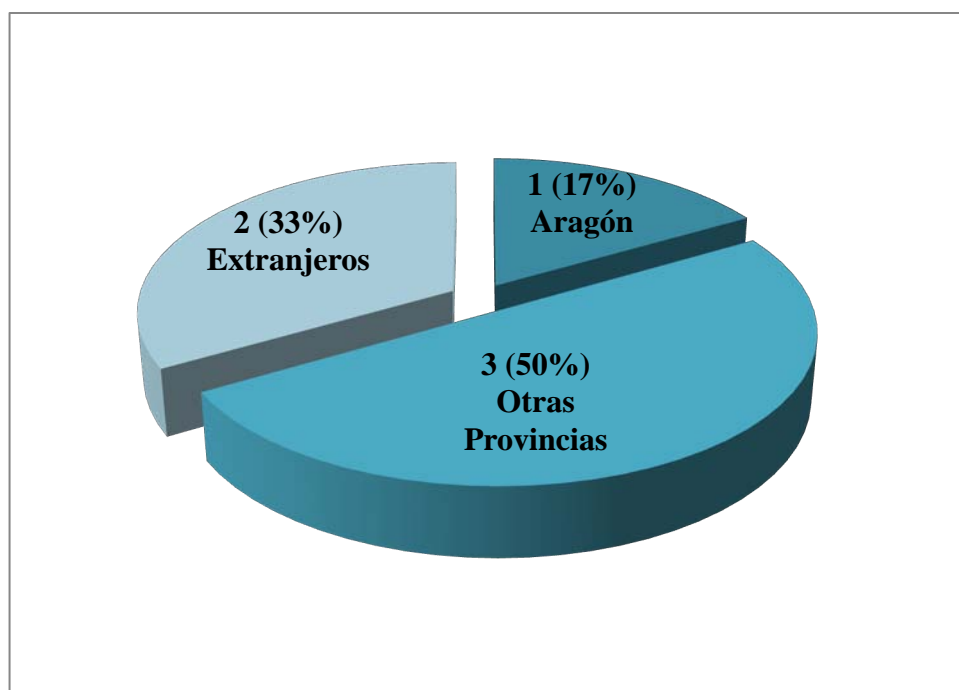
CSMA: Desde el curso 2009/2010 hasta el curso 2011/2012:

Pertenecientes a la ciudad de Zaragoza: 0

Pertenecientes a otras ciudades de la Comunidad de Aragón: 1

Pertenecientes a otras Provincias de España: 3

Extranjeros: 2



**Gráfico n° 2 – Profesores del CSMA, por lugar de nacimiento.
(Cursos 2009/2010 al 2011/2012).**

CSMA: Desde el curso 2012/2013 hasta el curso 2013/2014:

Pertenecientes a la ciudad de Zaragoza: 0

Pertenecientes a otras ciudades de la Comunidad de Aragón: 1

Pertenecientes a otras Provincias de España: 2

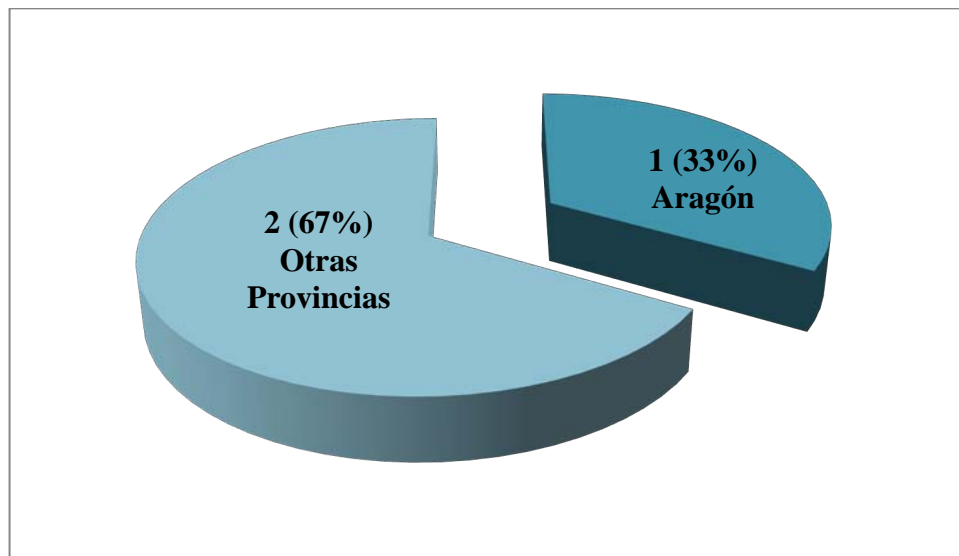


Gráfico n° 3 – Profesores del CSMA, por lugar de nacimiento.
(Cursos 2012/2013 al 2013/2014).

IUNA: Desde el curso 2010/2014:

Pertenecientes a la ciudad de Buenos Aires, Capital: 6

Pertenecientes a otras ciudades de la provincia de Buenos Aires: 0

Pertenecientes a la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe: 1

Extranjeros: 0

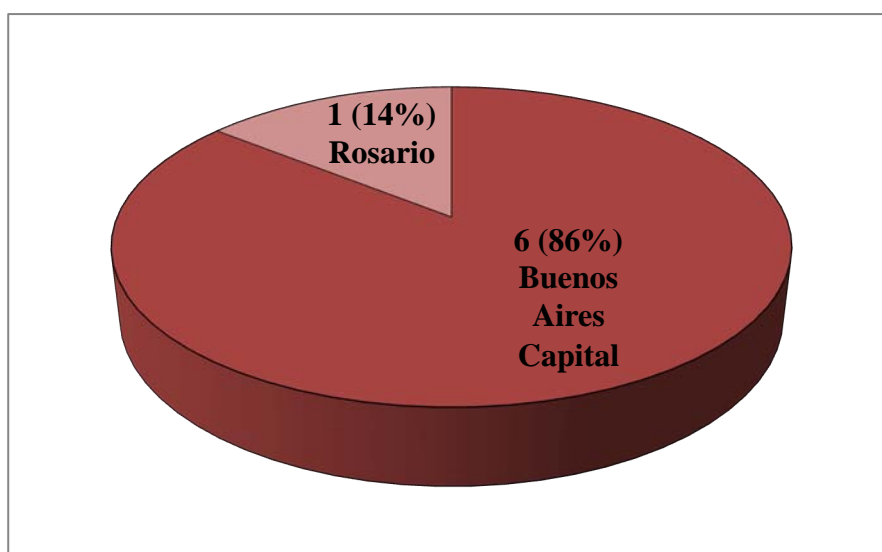


Gráfico n° 4 – Profesores del IUNA, por lugar de nacimiento.
(Todos los cursos).

Analizando los datos obtenidos de los profesores participantes de ambas instituciones se pueden observar las siguientes diferencias:

En el CSMA, en el período del 2009 al 2012, el 17% del profesorado pertenece a la Comunidad Autónoma de Aragón, el 50% pertenecen a otras provincias españolas y el 33% son extranjeros; y en el período del 2012 al 2014, el 67% de los que han quedado en el centro son oriundos de otras provincias de España (Cataluña y Canarias) y el 33% es de Aragón. En el IUNA, el 86% del profesorado pertenece a la ciudad de Buenos Aires, solo el 14% ha nacido en Rosario, Provincia de Santa Fé.

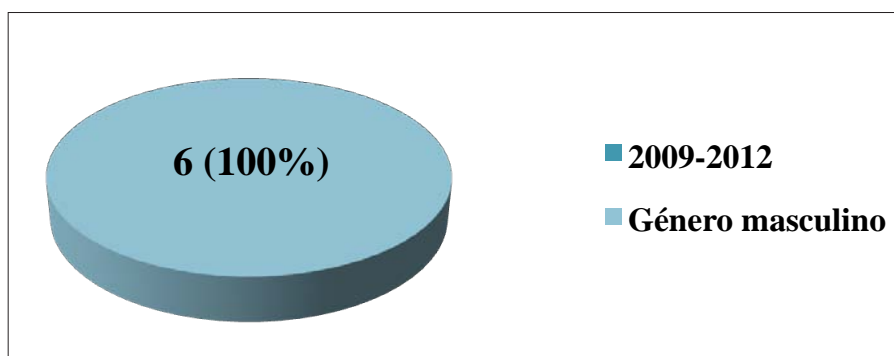
VI.2.1.2 Distribución por género

CSMA: Desde el curso 2009/2010 hasta el curso 2011/2012

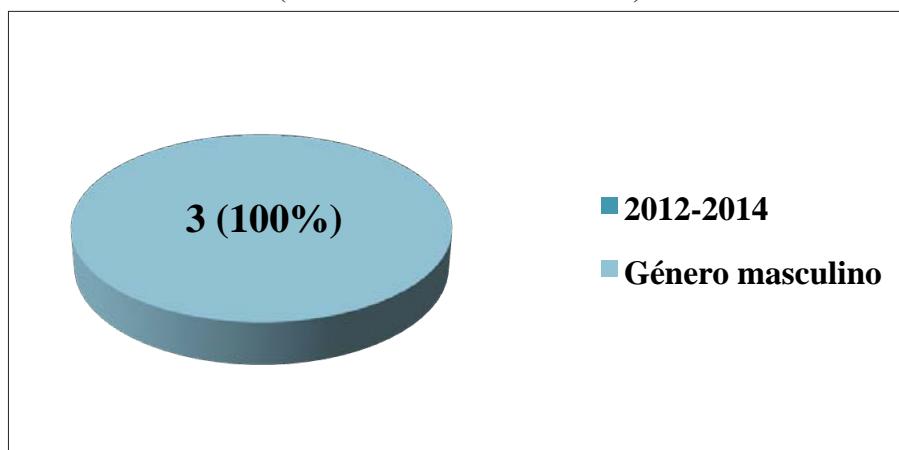
Género masculino: 6

Desde el curso 2012/2013 hasta el curso 2013/2014

Género masculino: 3



**Gráfico n° 5 – Profesores del CSMA por género.
(Cursos 2009/2010 al 2011/2012).**



**Gráfico n° 6 – Profesores del CSMA por género.
(Cursos 2012/2013 al 2013/2014).**

IUNA: Desde curso 2010 al 2014

Género masculino: 3

Género femenino: 4

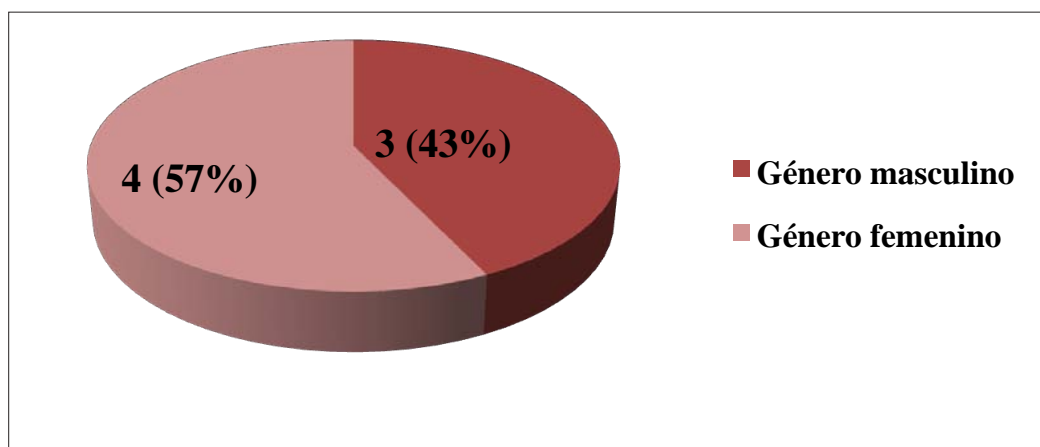


Gráfico n° 7 – Profesores IUNA por género. (Todos los cursos).

Con respecto a la diferencia de géneros, se puede observar que en el IUNA el 57% de los profesores son mujeres y el 43% hombres. Mientras que en el CSMA el 100% de los profesores pertenecen al género masculino en ambos períodos, es decir, que no hay diversidad de géneros entre aquellos que han querido participar en esta investigación.

VI.2.1.3 Distribución por edades

CSMA: Desde el curso 2009/2010 hasta el curso 2011/2012

El orden establecido en el siguiente gráfico corresponde al mismo que se ha utilizado para los cuestionarios y entrevistas. Estas edades han variado desde el comienzo de la investigación pero se tenido en cuenta la edad que tenían los participantes en el inicio del trabajo de campo.

Las referencias para el gráfico n° 8 son:

Profesor n° 1 48 años

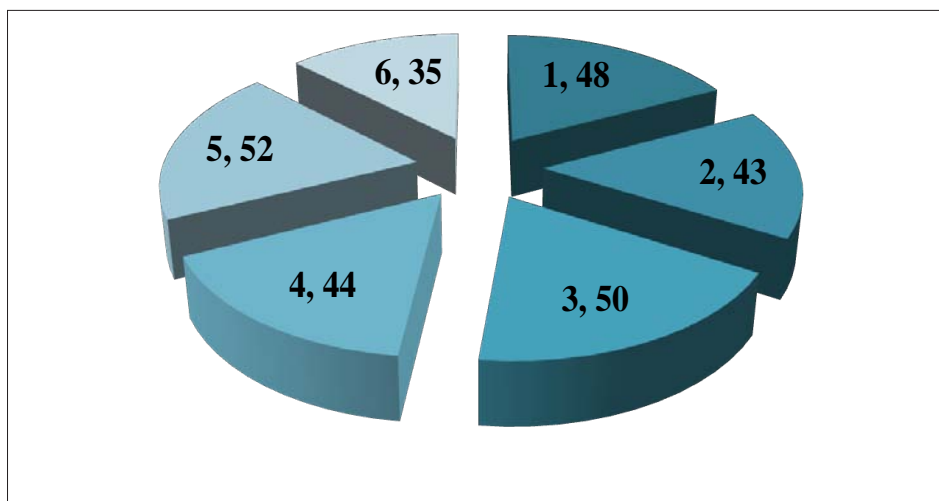
Profesor n° 2 43 años

Profesor n° 3 50 años

Profesor n° 4 44 años

Profesor n° 5 52 años

Profesor n° 6 35 años



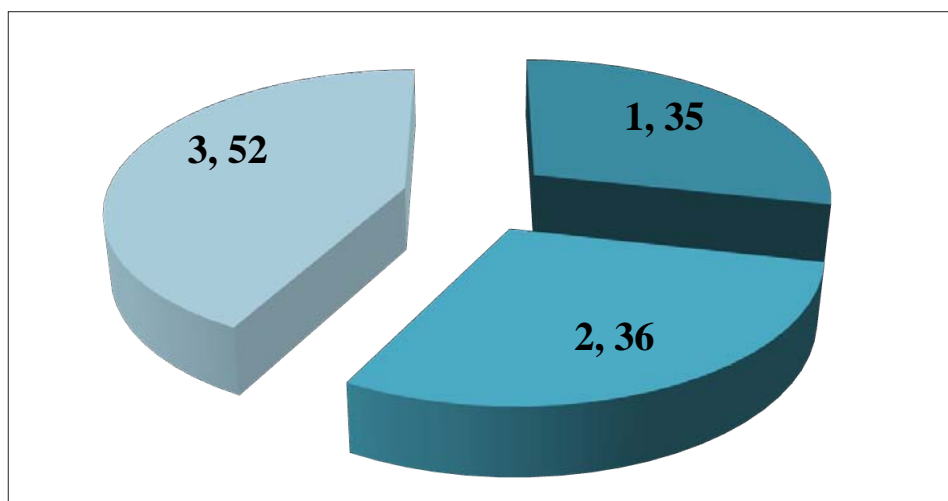
**Gráfico n° 8 – Profesores del CSMA por edades.
(Cursos 2009/2010 al 2011/2012).**

Las referencias para el gráfico n° 9 son:

Profesor n° 1 35 años

Profesor n° 2 36 años

Profesor n° 3 52 años



**Gráfico n° 9 - Profesores del CSMA por edades.
(Cursos 2012/2013 al 2013/2014).**

IUNA: Desde curso 2010 al 2014

Al igual que con los profesores del CSMA, el orden establecido en el siguiente gráfico corresponde al mismo que se ha utilizado para los cuestionarios y entrevistas. Estas edades han variado desde el comienzo de la investigación pero se tenido en cuenta la edad que tenían los participantes en el inicio del trabajo de campo.

Las referencias para el gráfico n° 10 son:

Profesor n° 1 69 años
 Profesor n° 2 60 años
 Profesor n° 3 72 años
 Profesor n° 4 53 años
 Profesor n° 5 55 años
 Profesor n° 6 75 años
 Profesor n° 7 53 años

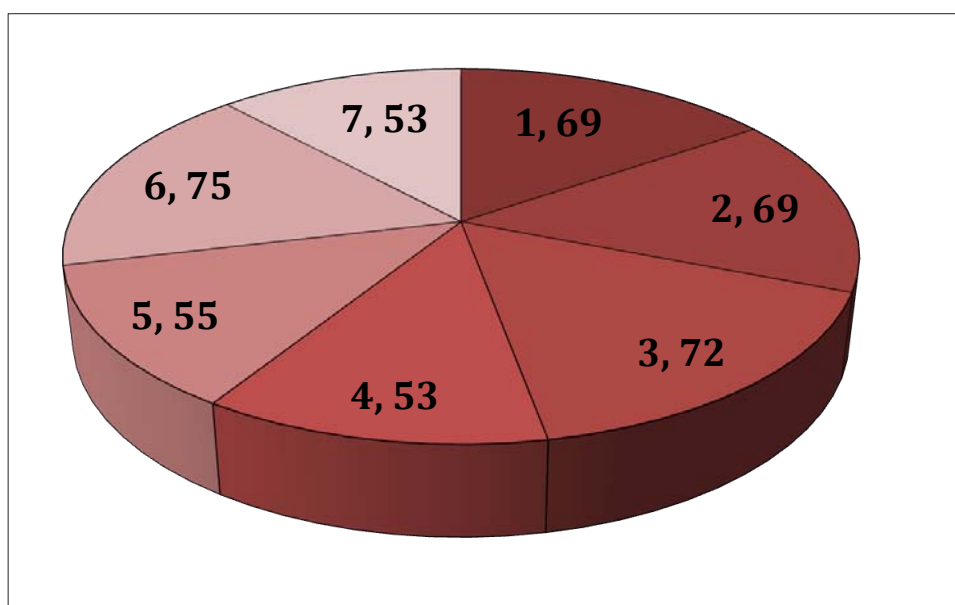


Gráfico n° 10 – Profesores del IUNA por edades. (Todos los cursos).

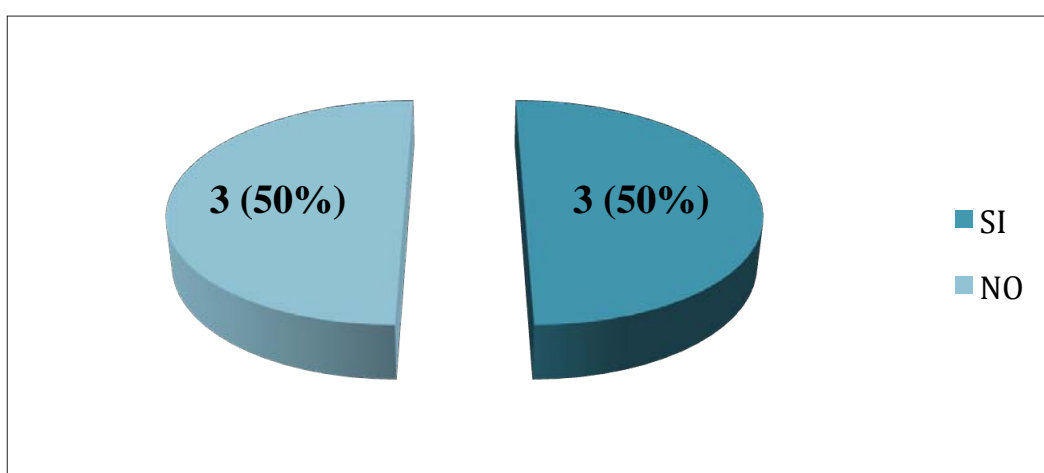
Las diferencias de edades entre el profesorado de ambas instituciones es notable ya que en el IUNA la edad promedio se encuentra en los 63,28 años de edad y en el CSMA es de 44,16 para el período 2009/2012 y de 41 para el período 2012/2014.

Se puede observar que el promedio de las edades del profesorado del IUNA es bastante mayor que en el CSMA en ambos períodos. En el CSMA el profesorado, en promedio, es mucho más joven y muy diverso.

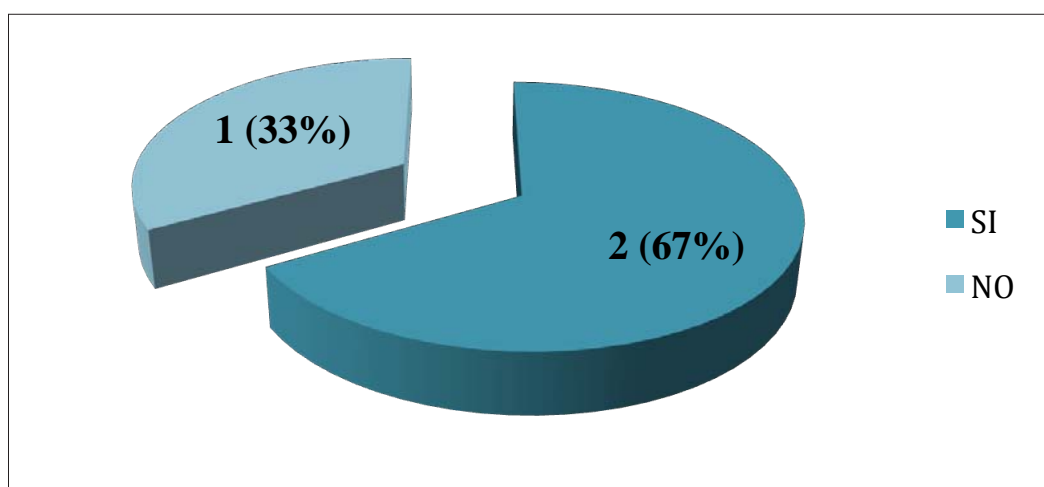
Como ya se ha comentado anteriormente algunos de los profesores que aún ejercen la docencia en el IUNA ya lo hacían cuando la investigadora cursaba sus estudios superiores en dicha entidad. En el resto de los profesores hubo un cambio generacional, pero fueron alumnos de aquellos, con lo cual existe una continuidad pedagógica declarada por ellos mismos en las entrevistas.

VI.2.1.4 Egresados en el centro de estudios de su ciudad natal

CSMA: Desde el curso 2009/2010 hasta el curso 2011/2012

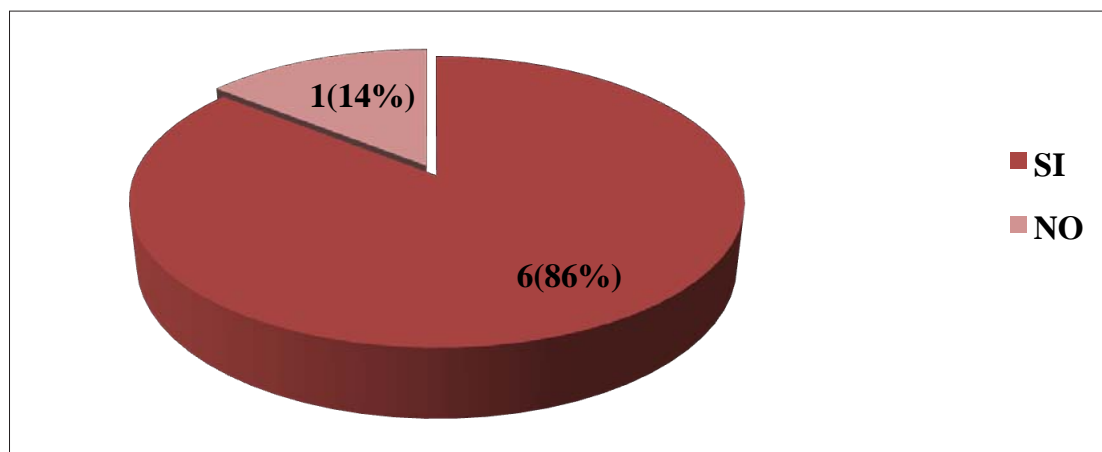


**Gráfico nº 11 – Profesores CSMA egresados en el Conservatorio de su ciudad natal.
(Cursos 2009/2010 al 2011/2012).**



**Gráfico nº 12 - Profesores CSMA egresados en el Conservatorio de su ciudad natal.
(Cursos 2012/2013 al 2013/2014).**

IUNA: Desde el curso 2010 al 2014: 6 de 7



**Gráfico n° 13 – Profesores del IUNA egresados en el Conservatorio de su ciudad natal.
(Todos los cursos).**

Comparando los gráficos 11 y 12 del CSMA con el 13 del IUNA, se ve claramente que el porcentaje de profesores no egresados en su ciudad natal, es mayor en el IUNA

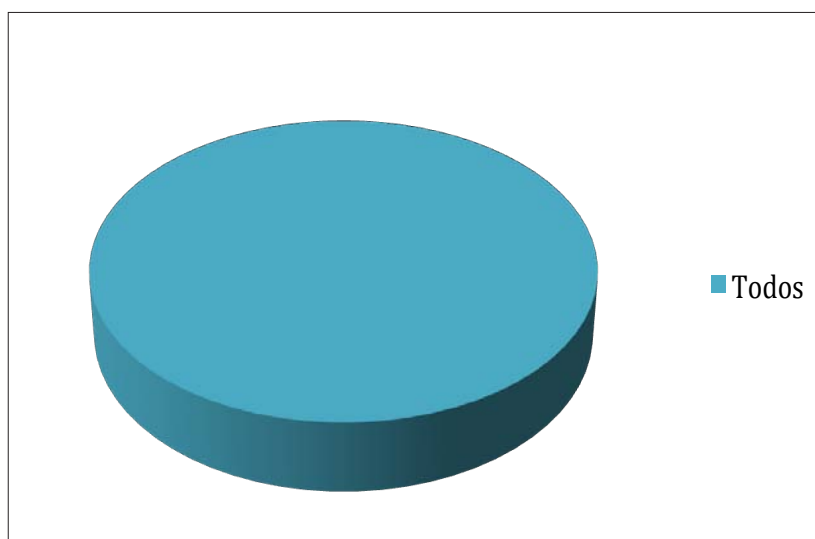
Considerando las edades del profesorado, hay que tener en cuenta que las condiciones en las que estudiaban las distintas generaciones que aquí se exponen, eran muy diferentes.

En España existe una gran cantidad de Conservatorios Superiores de Música, 23 entre la Península y las Islas.

En Argentina actualmente existen 9 centros de estudios musicales superiores en toda la república, 4 de los cuales se encuentran en la Capital Federal. En la época en que la investigadora realizaba sus estudios (hace aproximadamente 30 años), junto con sus compañeros actuales profesores del IUNA, en Capital Federal existían solo 2 conservatorios superiores públicos que otorgaran titulación oficial. Por esa razón, gran parte de los estudiantes de otras provincias, se radicaban en Buenos Aires para poder realizar sus estudios.

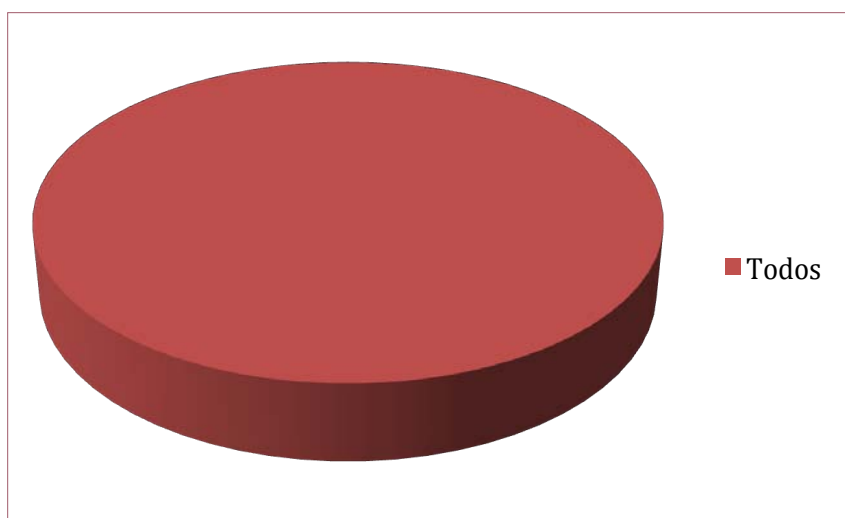
VI.2.1.5 Perfeccionamiento fuera del país de nacimiento o de su ciudad natal

CSMA: Todos en ambos períodos



**Gráfico n° 14 – Profesores del CSMA que se han perfeccionado en el exterior.
(Todos los cursos).**

IUNA: Desde curso 2010 al 2014: 7 de 7



**Gráfico n° 15 – Profesores del IUNA que se han perfeccionado en el exterior.
(Todos los cursos).**

Se puede apreciar que en ambos casos, todos los profesores se han perfeccionado fuera de su país de estudios. Esto ha significado un enriquecimiento tanto a nivel pianístico como personal en sus currículos.

Si bien todos han logrado realizar un perfeccionamiento en distintas escuelas y con maestros prestigiosos, al existir una diferencia generacional y geográfica muy pronunciada, parte

del profesorado participante en esta investigación ha declarado haber podido realizarlo gracias a las becas. El coste de los viajes para las personas que hoy tienen aproximadamente 70 años, desde América del Sur, era muy oneroso comparado con la actualidad.

Esto significa que el profesorado participante en esta investigación posee un alto nivel pianístico y se ha enfrentado a tribunales y escenarios durante toda su carrera.

Cabe mencionar que además de los profesores titulares de las cátedras de Piano de ambas instituciones se han realizado entrevistas, a los profesores pertenecientes a las asignaturas de Miedo Escénico y Técnica Alexander en el Conservatorio Superior de Música de Aragón, como así también observaciones de sus clases.

El Profesor de Técnica Alexander es español, no pertenece a Zaragoza sino que vive en Valencia, violinista además de especialista en su materia y Doctor en Psicología. Ha completado sus estudios en Alemania y Suiza. La Profesora de Miedo Escénico es argentina, vivió en Zaragoza, es Doctora en Psiquiatría, no es música profesional pero ha tenido formación en canto y piano. También ha complementado sus estudios en Alemania, Suiza y España. Las edades promedio son de 50 años aproximadamente.

VI.2.2 Alumnos

Con respecto al alumnado se han evaluado determinadas características como por ejemplo la edad (entre 17 y 25 años aproximadamente), el género, el nivel de estudio (de 1º a 4º curso) y los lugares de residencia (Zaragoza y Buenos Aires).

Los que no pertenecen a dichas ciudades, viven en albergues o residencias para estudiantes y otros alquilan pisos para compartir.

Se recordará que, como se ha dicho anteriormente, el número de alumnado que ha intervenido en la investigación ha sido de 348 en ambos países. Este número ha variado en el transcurso del curso 2012/2013 en Zaragoza, reduciéndose en 15 personas en el transcurso de ese curso lectivo. Por lo tanto al terminar esta tesis la cantidad de participantes total fue de 333.

En el Conservatorio Superior de Música de Aragón han intervenido en la investigación un total de 224 desde el principio y terminaron 209; divididos en 188 alumnos desde septiembre del año 2009 a diciembre del 2012; y de enero de 2013 a junio se redujeron 15 alumnos y completaron la investigación 36 participantes más en el curso 2013/2014; consiguiendo así un total de 209 alumnos-pianistas.

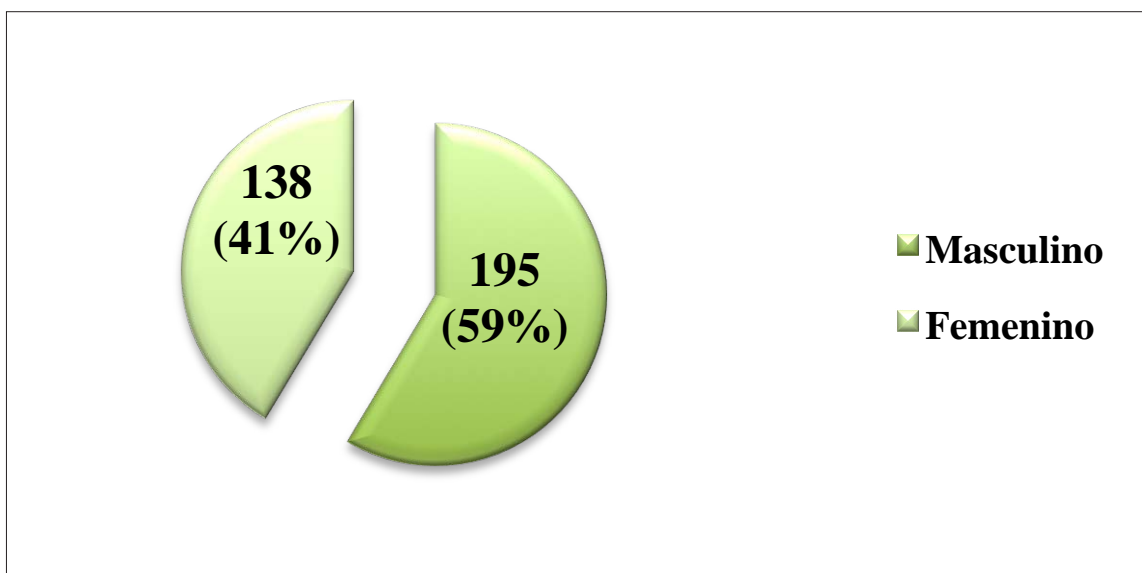
En el IUNA los alumnos que han intervenido en el estudio de campo de este trabajo fueron 124 desde marzo de 2010 hasta diciembre de 2014.

Cabe destacar que gran parte del alumnado entrevistado y encuestado ha repetido a lo largo de los 5 cursos en ambas instituciones, con lo cual se ha podido realizar un seguimiento a lo largo de toda su carrera en cuanto a la evolución o involución de la problemática.

Se aclara que la nomenclatura de la numeración de las respuestas de los alumnos a veces no coincide de un curso a otro debido a la variación de participantes. Por lo tanto un alumno puede tener una numeración en un curso, y ese mismo estudiante, tener otra en el curso siguiente.

VI.2.2.1 Distribución por género

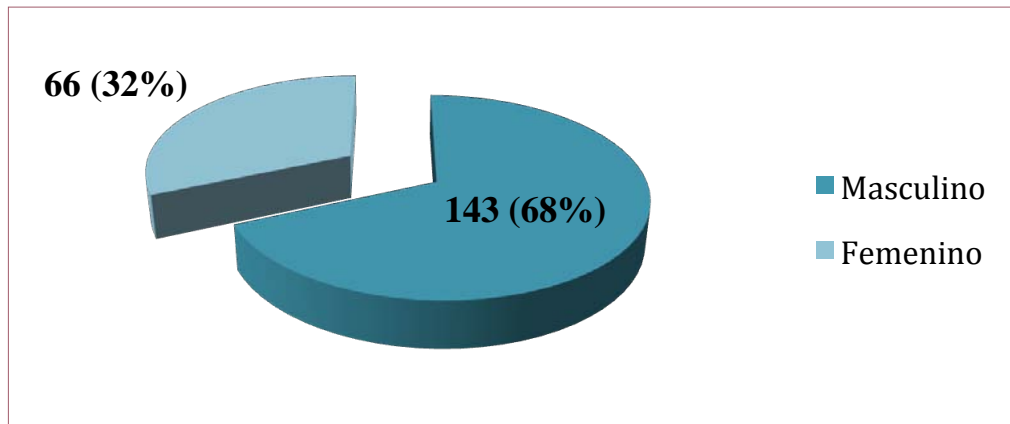
Los alumnos de la asignatura Piano que han participado en esta investigación arrojan un total de 333, cuya distribución por género es de 138 femeninos y 195 masculinos.



**Gráfico n° 16 - Distribución por género en ambas instituciones.
(Todos los cursos).**

Se realiza una división por cada centro participante, por lo cual se obtienen los siguientes resultados.

CSMA: En un total de 209 participantes, la diferencia de género en este centro educativo fue de 66 femeninos y 143 masculinos.



**Gráfico n° 17 – Alumnos del CSMA - Distribución por género.
(Todos los cursos).**

Se puede apreciar que el número de mujeres es considerablemente inferior que el de los varones. Pero existe una diferencia entre los tres primeros cursos y los dos últimos cuando se produjo el conflicto administrativo en el centro. Durante el primer período el número de mujeres fue de 33 y en el segundo tuvo la misma cifra. En cambio, en cuanto a los varones, en los primeros cursos el número fue de 91 y los dos últimos de 52, por lo que la proporción se ha visto mermada. En los siguientes gráficos se podrá apreciar la diferencia porcentual en ambos períodos.

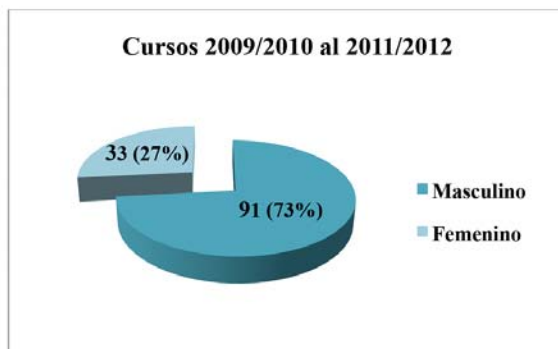


Gráfico n° 18 – Alumnos CSMA – Por género.

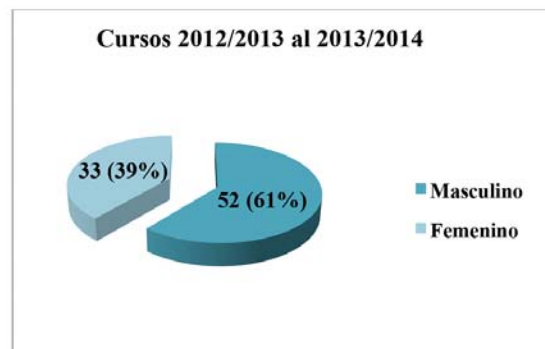


Gráfico n° 19 – Alumnos CSMA – Por género.

El análisis de estos datos revela que el número de varones descendió considerablemente durante los dos últimos cursos en que se llevó a cabo este trabajo, coincidiendo con el conflicto que sufrió el centro con la expulsión de algunos profesores. El número de mujeres fue exactamente el mismo que en los tres cursos anteriores pero proporcionalmente se ha visto incrementado.

IUNA: De un total de 124 participantes, la distribución por diferencia de género ha sido de 72 mujeres y 52 varones.

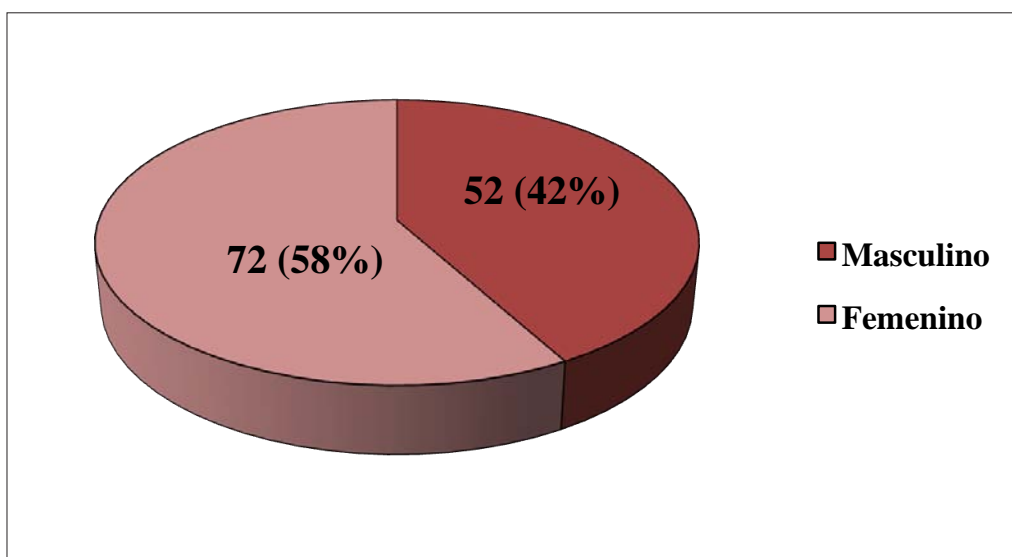


Gráfico n° 20 – Alumnos del IUNA – Por género. (Todos los cursos).

En el caso del IUNA, existe una proporción destacadamente mayor de mujeres alumnas de piano que han participado en esta investigación comparándola con la diferencia de género existente en el CSMA.

VI.2.2.2 Distribución por lugar de residencia

Con la distribución del alumnado se puede apreciar la movilidad del mismo en ambos casos.

CSMA: De los alumnos participantes, un total de 209 personas, solo 9 pertenecen a la ciudad de Zaragoza, 58 son de otras ciudades de la Comunidad Autónoma de Aragón, 133 de otras Provincias y 9 extranjeros.

En el siguiente gráfico se puede apreciar que el desplazamiento del alumnado desde otras provincias españolas a la ciudad de Zaragoza es importante, seguido del desplazamiento dentro de la misma Comunidad Autónoma.

El resto está representado por extranjeros provenientes básicamente de países de Sud-América, Cuba y Rusia. El número ha sido de 9.

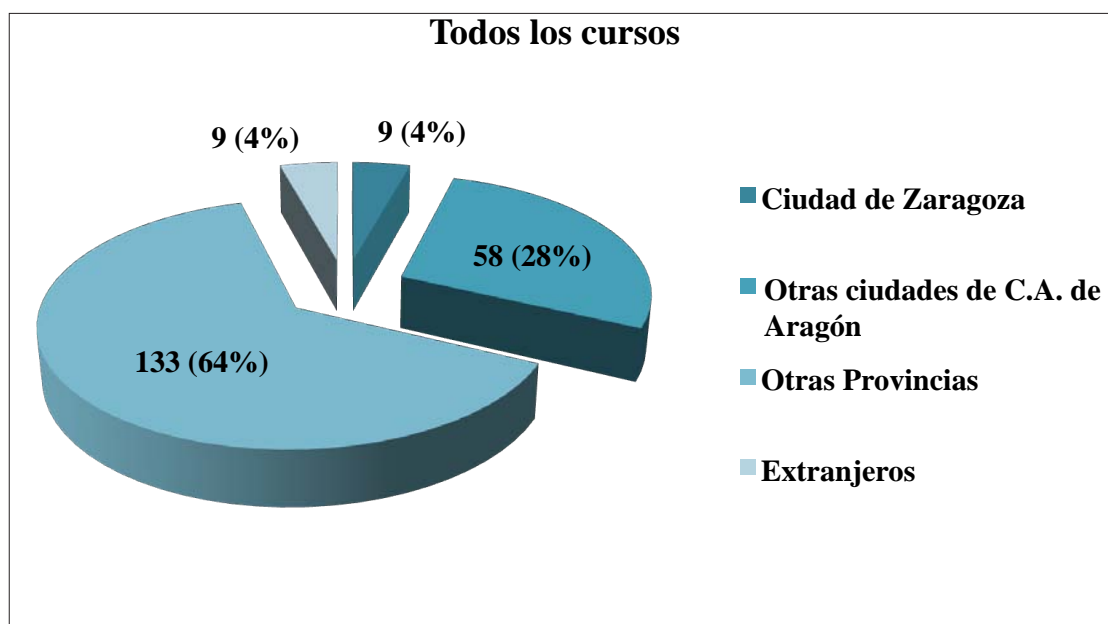


Gráfico nº 21 – Alumnos del CSMA – Por lugar de residencia. (Todos los cursos).

A continuación se puede evaluar el cambio de movilidad del alumnado en cuanto a los desplazamientos para ir a realizar sus estudios en este centro, producido después del curso 2011/2012.

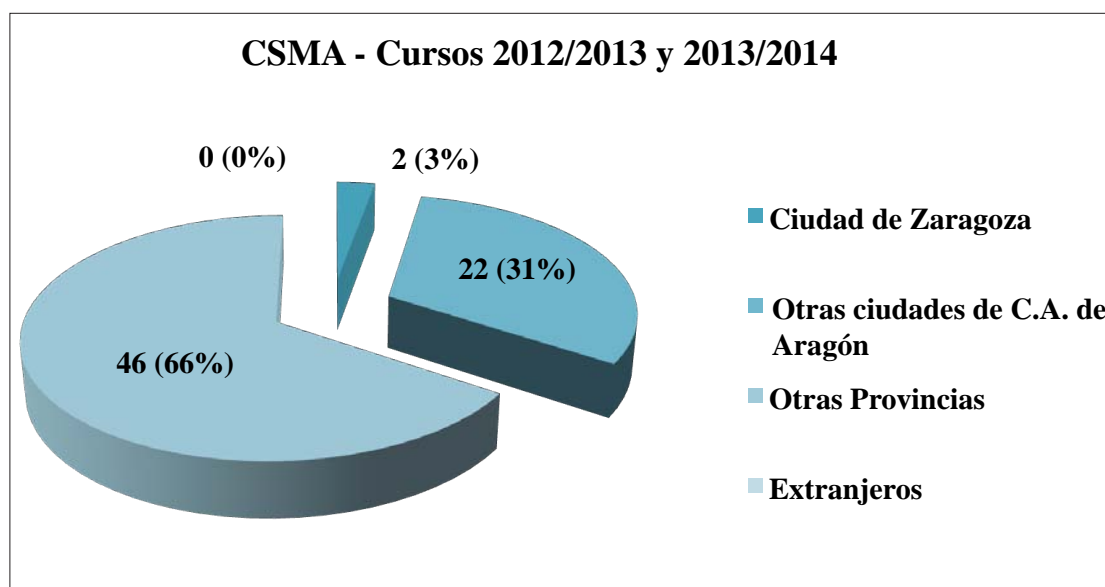


Gráfico nº 22 – Alumnos del CSMA – Por lugar de residencia. (Cursos 2012/2013 al 2013/2014).

Se puede apreciar que los resultados porcentuales han sufrido muy poca variación, los zaragozanos han tenido una disminución de un 1%, en cambio los pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Aragón se han incrementado un 4% y los de otras provincias 1% más.

Han desaparecido los estudiantes extranjeros ya que estos habían accedido al centro en determinadas condiciones, becados por la institución, pero al ser intervenido por la inspección, ya no contaron con la ayuda económica y tuvieron que abandonar el centro aquellos que aún debían continuar sus estudios para acabar la carrera.

IUNA: De los 124 alumnos, la mayor parte pertenecen a la Capital Federal y por la Provincia de Buenos Aires. Solo hay 4 desplazamientos desde otras provincias y 8 extranjeros.

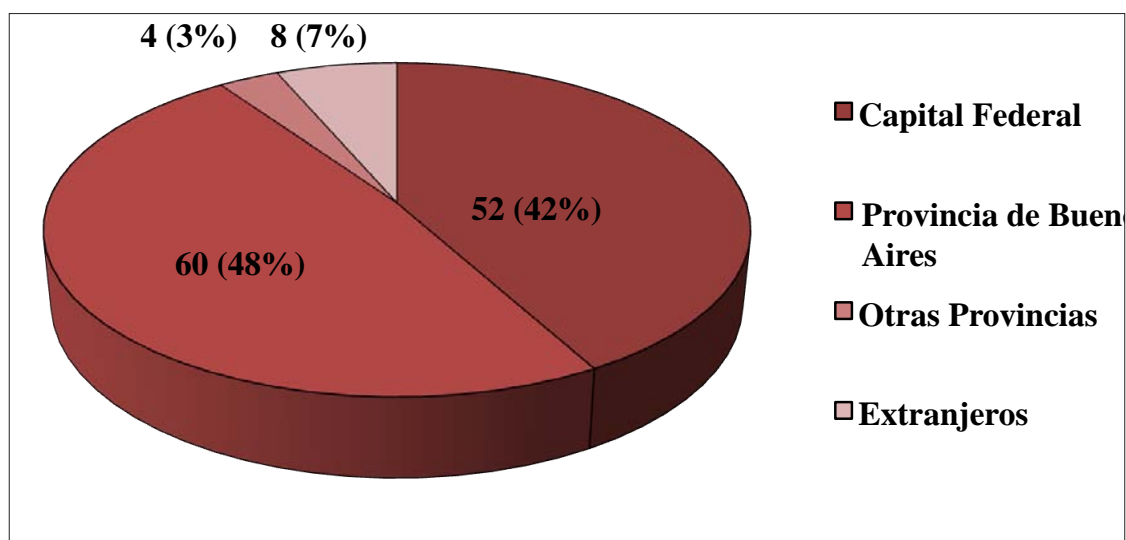


Gráfico n° 23 – Alumnos del IUNA – Por lugar de residencia. (Todos los cursos).

En Argentina, los desplazamientos no son muy usuales a pesar de la poca cantidad de centros de estudios musicales de enseñanza superior. La máxima población se concentra en la Capital Federal y sus alrededores en los suburbios, es por ello que la mayor parte del alumnado pertenecen a estos dos sectores de Buenos Aires.

Los extranjeros, en general, son familias que han emigrado de sus países en busca de trabajo, pero no son alumnos que lleguen especialmente a Argentina para estudiar. En el caso de los extranjeros que han participado en esta investigación son provenientes de Armenia y Grecia.

Todos habían vivido experiencias de presentaciones en público. No se preguntó de antemano si habían experimentado miedo escénico como requisito para la participación en la investigación. Durante el tiempo que ha transcurrido desde el inicio de esta tesis, se ha hecho un seguimiento de los alumnos, con aquellos que han completado los cuatro cursos en ambas instituciones. Otros han abandonado o pedido traslados a otros centros, además de la incorporación de los nuevos en el 1° año de cada curso.

El alumnado participante pertenece a los 4 años del grado superior del Conservatorio de Aragón en la ciudad de Zaragoza y a la carrera de licenciatura del Instituto Universitario Nacional de las Artes de Buenos Aires.

En los cursos 2012/2013 y 2013/2014 en el CSMA se ha disminuido notoriamente la cantidad de alumnos, debido a la expulsión de 3 profesores. Por esta razón muchos alumnos han abandonado la institución y han pedido traslado a otros centros de estudio; algunos a otros conservatorios y otros a universidades privadas que ya están ofreciendo la licenciatura en interpretación.

A modo de cuestionario, la investigadora ha planteado una serie de preguntas al alumnado para llegar a conocer sus necesidades, sus dificultades, sus conocimientos, sus carencias y saber qué esperan de sí mismos, de sus profesores y/o de la institución. Estas preguntas, como ya se mencionó en el Capítulo V, ítem V.4.1.3.2. han sido validadas por tres especialistas, dos psicólogas y una psiquiatra.

El objetivo de la elaboración de estas preguntas por parte de la investigadora ha sido detectar la ansiedad escénica en los alumnos, si saben lo que significa, tienen consciencia de ella y si tienen apoyo pedagógico por parte de sus profesores. (*Véase cuestionario en V.4.1.3.2.1*).

Esta encuesta se ha repetido cada año consecutivo en ambas instituciones, con lo cual muchos alumnos han sido interrogados varias veces para comprobar si ha habido evolución o maduración en las respuestas.

Cabe destacar que muchas respuestas de los alumnos-pianistas encuestados, tienen un carácter multidisciplinar, es decir que abarcan varios elementos como, por ejemplo, diferentes síntomas o la combinación de la sintomatología somática y psicológica y/o estudio académico.

Según se iba realizando el trabajo de campo, han surgido temas emergentes por los cuales se ha decidido separarlos en relación a las preguntas anteriormente mencionadas.

Para llevar un orden en la estructura se ha optado por: primeramente exponer la pregunta, luego las respuestas y por último hacer el análisis de las mismas. Esto dará significado al título de cada epígrafe que será una consecuencia del tema emergente de las respuestas expuestas por los alumnos.

A continuación se expone el análisis de los datos extraídos de las respuestas del alumnado participante en ambas instituciones.

VI.3 LAS DISTINTAS VERSIONES DEL MIEDO ESCÉNICO

En este epígrafe de la investigación se ha puesto especial interés por partir de la toma de conciencia del sentimiento del miedo escénico por parte del alumnado y comprender el nerviosismo como concepto en ambas instituciones.

VI.3.1 Versiones del miedo escénico en ambos centros educativos

Comenzamos con la primera pregunta: *¿Cómo especificarías estar nervioso?*

El objetivo de esta pregunta dentro del marco de la investigación, es la de situarse frente al conocimiento o desconocimiento por parte del alumno frente a la sintomatología del nerviosismo.

A continuación se exponen algunas de las respuestas de los alumnos participantes, ante la primera pregunta.

CSMA 2009/2010

A1: Cuando no sé la obra, cosquilleos en la tripa, temblor en las manos.

A6: Palpitaciones, sudor frío, la boca seca, malestar general.

CSMA 2010/2011

A13: Sigo con mi angustia, el pecho oprimido, el sudor pasa del frío al calor, me falta aire.

A23: Es la sensación que el corazón se te sale por la boca y aunque ya estoy en 4º no he conseguido controlarlo.

A32: Uyyyyy que me pongo roja tomatera... qué vergüenza!!!

CSMA 2011/2012

A22: El miedo es cuando te sudan las manos, sientes palpitaciones, pero lo importante es saber que tienes que hacer algo al respecto, ya que te acompañará el resto de tu vida.

CSMA 2012/2013

A6: Los nervios son manifestaciones del cuerpo que surgen cuando no estás bien preparado y eres consciente de ello.

A17: Estar nervioso es sentir cosas en el cuerpo que no puedes controlar, aunque ya a estas alturas (estoy en 4º) debería saber qué hacer.

CSMA 2013/2014

A27: No sabría definir el estar nervioso; sí puedo decir que siento sequedad en la boca, me sudan las manos y a veces me tiembla la pierna derecha, entonces aprieto el pedal hasta el fondo a ver si así me deja de temblar...

A32: Ufff, me tiemblan las manos un montón y me acelero.

IUNA 2010

A10: Es cuando me pongo a temblar... y ¡con las manos temblando es imposible!

A14: Me tiemblan las manos, el pie derecho me tiembla sin parar y no lo puedo controlar, no escucho ni lo que toco... es horrible.

IUNA 2011

A26: Es cuando «tenés» algunas manifestaciones como tensión u otras alteraciones de orden fisiológicos (taquicardia, falta de aire, transpiración en las manos) cuando te «exponés» en un concierto o examen. Es que yo además estudio medicina.

IUNA 2012

A18: Es cuando me está por tocar mi turno y me dan ganas de ir al baño.

A23: Estar nervioso es que te suden las manos o te tiemblen las piernas y no puedas tocar el pedal... pero bueno, hasta los grandes concertistas «arman» los programas de tal manera que la primera obra es para calentar y después empieza el verdadero concierto.

IUNA 2013

A18: Cuando estoy nerviosa me dan reacciones: quiero ir al baño, me transpiran las manos y me tiembla la pierna derecha.

A25: Estar nerviosa, para mí, es una cuestión fisiológica.

IUNA 2014

A18: Yo recién entro... y por ahora mi mayor estrés fue el examen de ingreso, me tembló todo.

A20: A mí se me da por ir al baño.

Las citas han mencionado distintos aspectos de la concepción del Nerviosismo: el des-control físico y de la situación, la inseguridad, el estudio, la fobia, la emocionalidad. Este último punto asumido desde una perspectiva no cognitivista parece ser definida como una combinación de competencias que influyen en la habilidad para afrontar con éxito la situación y las presiones externas.

Las distintas definiciones dadas por el alumnado han dado como resultado una cantidad de ítems que representan las inquietudes de los participantes acerca de la problemática y su dificultad ante el manejo o no de la misma.

A continuación se expone un mapa con los temas emergentes derivados de las respuestas dadas por los alumnos en ambas instituciones durante los cinco cursos que ha abarcado esta investigación.



Mapa conceptual n° 15 – Especificación del Nerviosismo – Temas emergentes.

Las respuestas son el fiel reflejo de lo que los alumnos piensan y sienten. Algunos se han limitado a responder a la pregunta emitida con definiciones rigurosas. Pero una gran parte de los participantes han agregado datos que no eran pedidos en la pregunta, sin embargo han sentido la necesidad de expresarlos. Por esta razón, a lo largo del trabajo de la investigación se reiterarán temas emergentes.

Los ítems que han emergido de las respuestas han sido muy variados: la sintomatología; la inseguridad en el estudio; la inseguridad personal; la ingesta de medicinas, tabaco o alcohol; la falta de concentración; la aparición de pensamientos negativos; la necesidad de aceptación por parte del público o tribunal, del grupo de compañeros o de los profesores; hay quienes no supieron dar una definición; otros han dado definiciones académicas por tener conocimientos de otras carreras; algunos pocos han declarado no sufrir nervios y un pequeño grupo ha manifestado que el nerviosismo puede tener su lado positivo a la hora de interpretar.

Las respuestas muestran que de un total de 333 participantes, 77 respuestas se han servido de los síntomas físicos y/o fisiológicos para definir el nerviosismo. Es la segunda respuesta más valorada por los participantes. Reconocen que la sintomatología es un factor importante debido a que se pierde el control del cuerpo y eso no les permite desarrollar una interpretación libre, además de distraer la atención hacia los síntomas en lugar de concentrarse en la música. Más adelante se hará un análisis más profundo sobre este ítem.

Un número de 136 respuestas han inculcado este estado, a la inseguridad en el estudio o la falta de experiencia y continuidad en el hecho de enfrentarse al público o a un tribunal.

CSMA 2009/2010

A2: No estar seguro de lo que has estudiado.

CSMA 2010/2011

A18: Supongo que se curará con el tiempo, con mucha práctica.

CSMA 2011/2012

A2: Creo que la inseguridad del estudio adecuado es el peor enemigo.

IUNA 2010

A1: Yo creo que uno de mis problemas es que siempre hay algún pasaje que no lo tengo completamente cerrado.

A8: A la falta de experiencia...

IUNA 2011

A1: Este año estoy estudiando de otra manera y ahora la definición del miedo o los nervios la veo más clara, todo pasa por la seguridad.

Se puede apreciar que este ítem es el que más respuestas ha tenido en las dadas por los alumnos sobre la definición del nerviosismo. Eso significa que el alumnado da una especial importancia al estudio cotidiano, y la experiencia que se va desarrollando a lo largo de la carrera. Más del 40% del alumnado considera este ítem de máxima importancia.

Muchos son conscientes de tener un estudio deficiente tanto cualitativa como cuantitativamente. Algunas respuestas se basan en la propia experiencia y otras en la suposición, pero no están muy seguros de sus respuestas, por ejemplo los que utilizan términos como: «supongo», «creo que...».

Un número considerable de 68, lo han atribuido a la inseguridad personal. Equivale aproximadamente al 20% de las respuestas lo que significa que es un porcentaje importante.

CSMA 2009/2010

A34: Siento que soy un absoluto descontrol de mí misma.

CSMA 2013/2014

A1: Estoy repitiendo curso, me pongo muy nervioso porque me siento inseguro

IUNA 2013

A10: Es una locura... para mí, estar nerviosa ya es algo más, es estar histérica... Necesito ayuda!!!

Respecto a la inseguridad personal, se menciona a título informativo ya que es una realidad que un porcentaje de alumnos sienten y se puede deber a distintos factores como la autoestima, la confianza en uno mismo, en su valía y en sus capacidades, pero no se hará un juicio de valor porque podríamos entrar en un análisis psicológico, y no es el objetivo de esta tesis.

Otro de los puntos es el mencionado por 6 participantes, quienes han declarado optar por las medicinas, el alcohol o el tabaco para enfrentar la problemática.

CSMA 2009/2010

A14: Fumo mucho.

CSMA 2010/2011

A8: Como me quedaba en blanco, me dijeron que tomara un medicamento, un relajante... y me fue mejor...

A14: Dejé el tabaco por el sumial.

Algunos definen el nerviosismo identificándolo con la falta de concentración, estas respuestas han sido 18.

CSMA 2010/2011

A9: Me he dado cuenta que la cuestión es concentrarse. O sea estar nervioso es perder la concentración tanto al estudiar como al tocar en público. Al fin y al cabo la concentración es un ejercicio más.

En este ejemplo se puede observar que el participante habla de la concentración comparándolo con un ejercicio. Esto significa que entiende que es como un músculo, que puede aprender a entrenar su capacidad de atención, y si mejora su concentración aumentará su nivel de productividad primero durante el estudio y luego al presentarse en público.

CSMA 2013/2014

A26: La preparación y la concentración son fundamentales para no ponerte nervioso.

IUNA 2014

A6: Estar nerviosa es estar re desconcentrada; es como un círculo vicioso, más me desconcentro y más la *pifio*¹ y cada vez peor.

Cabe resaltar que la concentración es vital para el aprendizaje y la precisión en la ejecución. Es decir que parte del alumnado es consciente de que necesita desarrollar la concentración para llevar a cabo su trabajo, porque si el nivel de concentración disminuye, aumentan las interferencias y eso provoca una baja productividad.

Los pensamientos negativos invaden los momentos de mayor estrés, así lo han expuesto 16 personas.

CSMA 2011/2012

A31: Es cuando estás tocando y te empiezan a aparecer pensamientos como: ¿me fallará la memoria en ese pasaje?...

A37: Me pongo a pensar que me voy a quedar en blanco, no me voy a acordar, tendré fallos y me sube la adrenalina.

IUNA 2012

A16: El nerviosismo es cuando aparecen esos pensamientos inadecuados en el momento más inoportuno, o sea el concierto, y arruinan el trabajo que hicimos en el estudio de las obras.

Los pensamientos negativos distraen la atención del músico en su interpretación, en el momento de la presentación en público. Este es un punto que significa una lucha constante del intérprete que en lugar de centrarse en la música, está preocupado por sí mismo y por cómo lo está haciendo. Una vez más se puede decir que la concentración también tiene su intervención en la eliminación de los pensamientos negativos.

¹ Pifio: de pifiar, equivocarse.

Otro tema fue la necesidad de aceptación (14 respuestas) que posee toda persona que pertenece a un grupo determinado, en este caso los pianistas y se han referido no solo al público sino también a su grupo de compañeros y profesores. Lo que significa que existe una carencia ya que el alumno pertenece a un grupo determinado donde su trabajo se encuentra expuesto permanentemente hacia los demás, ya sea el público, compañeros, familiares y todo su entorno social.

CSMA 2010/2011

- A2: Cuando la responsabilidad es muy fuerte y estoy pendiente si lo hago bien, a ver qué dice mi profesor...
- A20: Creo que tengo exceso de responsabilidad, la necesidad de quedar bien en el auditorio, de hacerlo bien, no quiero hacer el ridículo.

UNA 2011

- A6: Si no nos riésemos de los demás cuando se equivocan, no lo pasaríamos tan mal cuando nos equivocamos y pensamos que se van a reír de nosotros.
- A8: Es cuando «tenés» miedo a las críticas.

Esto tiene que ver con la crítica, el temor al fracaso y al rechazo. En realidad el alumno se anticipa en sus pensamientos para que la crítica no le duela tanto. Es decir que si anticipa el rechazo o una derrota, no hará tanto daño cuando se produzca. Esta anticipación ayuda al alumno a desensibilizarse del dolor. (McKay & Fanning, 1991).

Algunos participantes (6), no han sabido definir el nerviosismo.

CSMA 2013/2014

- A27: No sabría definir estar nervioso...
- A30: Yo no sé... Los nervios están ahí... siempre... No sé.

IUNA 2010

- A3: No sé, me parece que es algo que en mayor o menor grado siempre van a estar ahí...

Pero a la vez, 8 han dado respuestas académicas u objetivas ya que son alumnos que siguen otras carreras como medicina, psicología o enfermería.

CSMA 2011/2012

- A54: Como además estudio enfermería, yo lo asocio a los síntomas fisiológicos como taquicardia, falta de oxígeno o subida de adrenalina.

IUNA 2011:

A16: Este es un tema que me interesa porque además estudio psicología en la UBA². El miedo escénico es una emoción compleja donde básicamente el problema está en la autoevaluación.

A26: Es cuando «tenés» algunas manifestaciones como tensión u otras alteraciones de orden fisiológico (taquicardia, falta de aire, transpiración en las manos) cuando te «exponés» en un concierto o examen. Es que yo además estudio medicina.

Hubo 7 alumnos que han manifestado no sufrir nervios.

CSMA 2011/2012

A55: A mí no me dan miedo las audiciones, un poco más los exámenes; pero pienso que está asociado a cómo te preparas.

IUNA 2010

A22: No sé... no tengo ningún problema.

Y 4 han mencionado el nerviosismo como algo positivo que se puede llevar a cabo en una presentación pública utilizándolo a favor de la interpretación.

CSMA 2010/2011

A4: Ahora pienso que tener nervios es estar vivo.

A24: Soy consciente que es bueno tener nervios porque la interpretación es mejor; pero hay que saber mantenerlos bajo control.

IUNA 2014

A21: Pienso que los nervios, un poquito, no están mal para dar una mejor interpretación.

Los alumnos que han manifestado que el miedo puede ser algo positivo, desde su intuición, piensan que pueden utilizar esa ansiedad a su favor. Es decir que el problema en sí no es el nerviosismo sino el manejo que se tiene sobre él.

Intentan aprender a utilizar esa sensación para impulsar la interpretación y tocar más libremente. Esto puede favorecer la concentración, a la que nos volvemos a referir para esclarecer la intensidad musical.

² UBA: Universidad de Buenos Aires.

A continuación se presenta un gráfico de columna donde se concentran todas las respuestas dadas por los participantes en ambas instituciones.

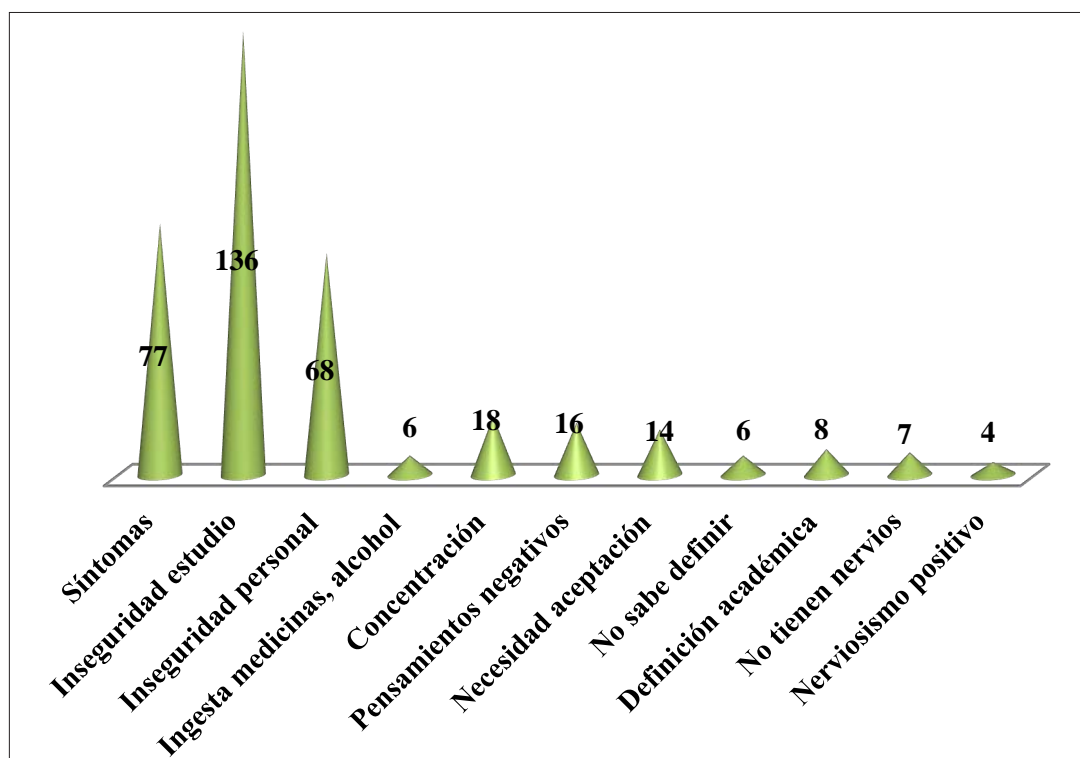


Gráfico n° 24 – Especificación «Estar Nervioso» en ambas instituciones. (Todos los cursos).

Con esta primera pregunta se ha tenido la intención de establecer una base de donde partir, respecto del conocimiento que tienen los alumnos acerca del nerviosismo que la mayoría sufren.

Tal como se ha mencionado anteriormente, todos estos temas emergentes serán analizados detalladamente en el transcurso de este capítulo.

Seguidamente se realiza un estudio por separado de los datos extraídos de las respuestas de los alumnos del CSMA y del IUNA, para establecer una comparativa y ver si los datos son similares o no.

VI.3.1.1 Comparativa entre CSMA Y IUNA

En este epígrafe se detallan las diferencias entre ambas instituciones acerca de los temas emergentes en la primera pregunta realizada a los alumnos participantes sobre la definición del nerviosismo. Se ha querido saber cuáles eran los conocimientos respecto de este tema para establecer un punto de partida del trabajo de campo de la investigación.

Se han realizado cuadros con los mismos ítems que en el epígrafe anterior para que el análisis sea claro siguiendo una misma norma de estructura.

Las respuestas han arrojado unas diferencias, especialmente en los primeros ítems, de todos modos hay que recordar que en el CSMA los participantes ascienden a un número de 209 y en el IUNA 124.

Respecto de los ítems emergentes, se han sacado los porcentajes diferenciales los que arrojan los siguientes resultados:

	CSMA	IUNA	Diferencia
Síntomas	25,83%	18,54%	(7,29)
Estudio	41,62%	39,51%	(2,11)
Inseguridad Personal	19,61%	21,77%	(2,16)
Ingieren sustancias	2,87%	0%	(2,87)
Concentración	5,74%	4,83%	(0,91)
Pensamientos Negativos	3,82%	6,45%	(2,63)
Necesidad de Aceptación	3,82%	4,83%	(1,01)
No define	1,43%	1,61%	(0,18)
Definición Académica	1,43%	4,03%	(2,60)
No sufren nervios	2,39%	1,61%	(0,78)
Nerviosismo Positivo	0,95%	1,61%	(0,66)

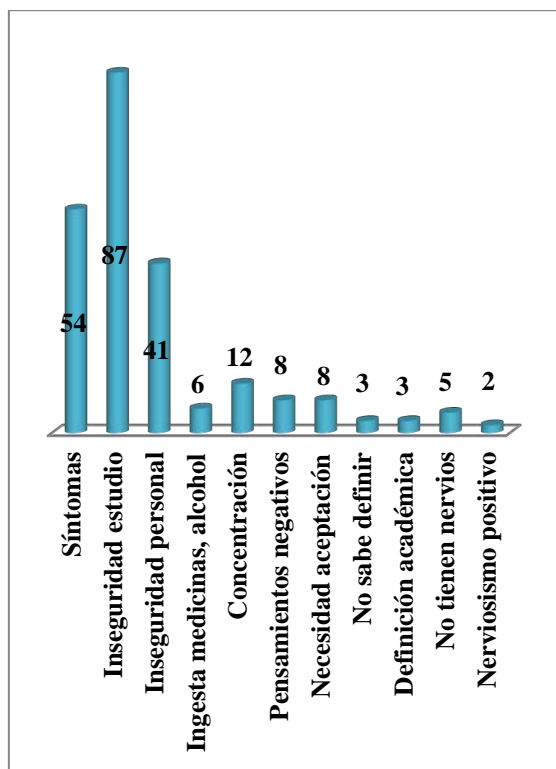


Gráfico n° 25 – CSMA – Definir Nerviosismo.
(Todos los cursos).

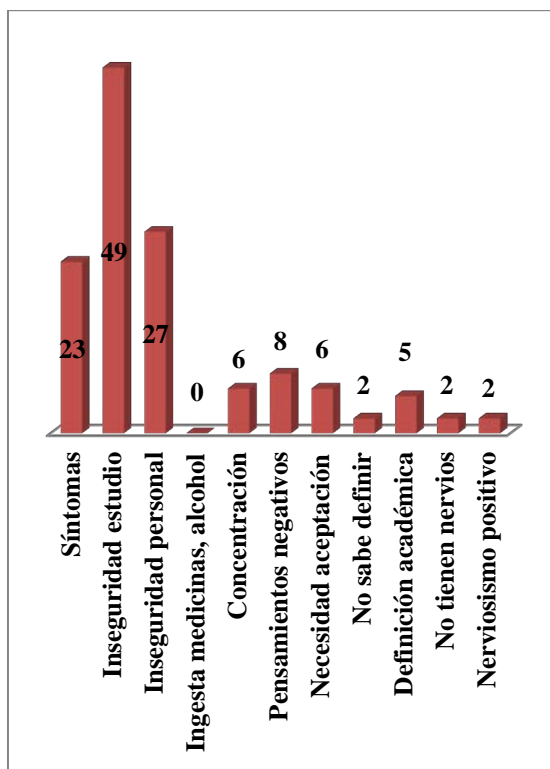


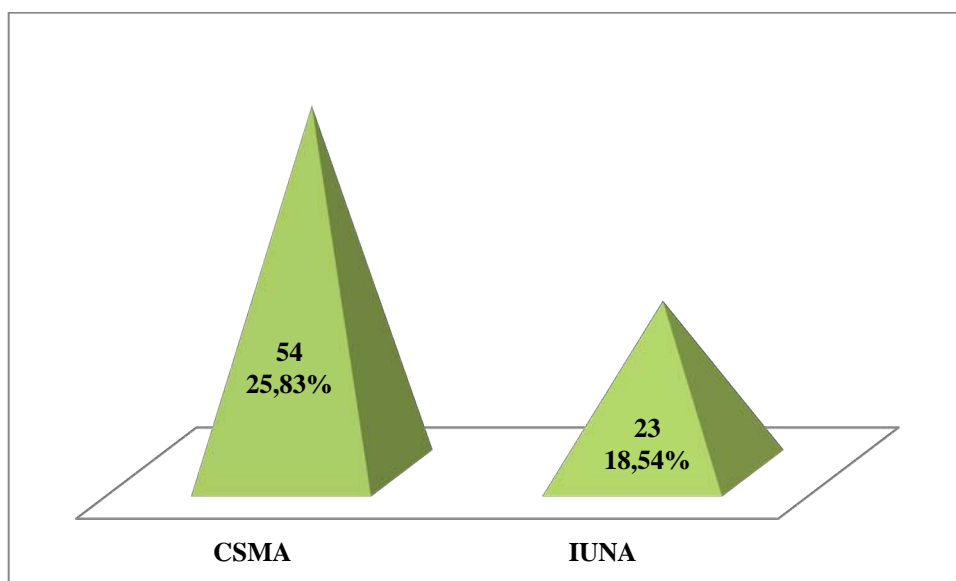
Gráfico n° 26 – IUNA – Definir Nerviosismo.
(Todos los cursos).

Donde se ha encontrado una mayor diferencia es en las definiciones basadas en la sintomatología seguida por la basada en el estudio, ambas diferencias son porcentualmente superiores en el CSMA.

VI.3.1.1.1 Acerca de la Sintomatología

Se da comienzo a la comparativa de datos extraídos del trabajo de campo en cuanto al primer tema emergente de la primera pregunta realizada a los participantes: la sintomatología.

Es interesante observar algunos de los factores principales que influyen en la ansiedad escénica. Uno de los aspectos más importantes de este problema es lo que se conoce como los «nervios» que los alumnos-pianistas sufren a la hora de interpretar ante el público, en un examen o audición. Ante todas las respuestas descontroladas y negativas de las personas en esta situación, las fisiológicas suelen influir sobre: taquicardia, sequedad de boca, tensión muscular y temblores.



**Gráfico n° 27 – Alumnos - Definir nerviosismo a través de la Sintomatología.
(Todos los cursos).**

Se puede apreciar que el número de alumnos que padecen estas alteraciones es muy superior en el CSMA respecto del IUNA. Aún teniendo en cuenta que el número de participantes del CSMA es de 209 y 124 del IUNA.

Para precisar más la investigación respecto de este tema emergente, se ha aplicado la Escala de Valoración de la Ansiedad de Hamilton (HAS) y el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA) adaptado a los alumnos de piano de Grado Superior. (Ver Anexo). Ambas herramientas se han utilizado en los dos centros año tras año para seguir el hilo evolutivo.

Siguiendo la primera de las herramientas, la Escala de Valoración de la Ansiedad de Hamilton (HAS) se ha podido analizar cuantitativamente los síntomas fisiológicos. Esta escala se centra en los componentes conductuales y somáticos. La HAS examina y cuantifica la intensidad de la sintomatología ansiosa. Evalúa categorías de síntomas, tanto psíquicos como somáticos. Es sensible a las variaciones a través del tiempo o después de recibir tratamiento, por lo que se puede usar en estudios de seguimiento.

La Escala de Hamilton consta de 14 ítems y divide estos síntomas en categorías: humor ansioso, tensión, miedo, insomnio, funciones intelectuales, humor depresivo, síntomas musculares, somáticos en general, cardiovasculares, respiratorios, gastrointestinales, genitourinarios, del sistema nervioso autónomo y el comportamiento durante la entrevista.

Respecto a la totalidad de 209 alumnos en el CSMA, 54 han definido el nerviosismo a través de alguna sintomatología, es decir el 25,83%. Dentro de las 54 respuestas, en algunas se mencionan más de un síntoma, por lo cual la totalidad de los síntomas especificados por los alumnos del CSMA, arroja un resultado de 145 menciones.

En el IUNA, los participantes han sido 124 y 23 han dado respuesta a la primera pregunta a través de la sintomatología, es decir el 18,54% del alumnado.

Respecto al último ítem, no se ha especificado resultados ya que todos los alumnos que han participado, lo han hecho voluntariamente y con muy buena predisposición. Como se les ha garantizado el anonimato, cada uno ha tenido la oportunidad de expresarse libremente diciendo lo que pensaba y lo que sentía.

A continuación se exponen dos gráficos de ambas instituciones por separado analizando la Escala de Valoración de Hamilton (HAS), para todos los cursos.

Allí se exponen todos los resultados numéricos del trabajo de campo en relación a los ítems pertenecientes a la Escala (HAS).

Si bien esta herramienta tiene como finalidad valorar el estado de ansiedad de los sujetos, cabe destacar que esta Escala no se ha utilizado en esta investigación como herramienta terapéutica sino para cuantificar los síntomas expresados por los participantes.

El autor desaconseja su empleo para cuantificar la ansiedad si en las personas coexisten otros trastornos mentales como la depresión, obsesiones, demencia, histeria o esquizofrenia. (Hamilton, 1969).

Es por esta razón que se ha utilizado simplemente para obtener resultados cuantitativos de los síntomas.

Estos son los resultados cuantitativos de las respuestas del alumnado participante en el CSMA y en el IUNA a lo largo de los cinco cursos en cada institución, siguiendo la Escala de Valoración de la Ansiedad de Hamilton (HAS).

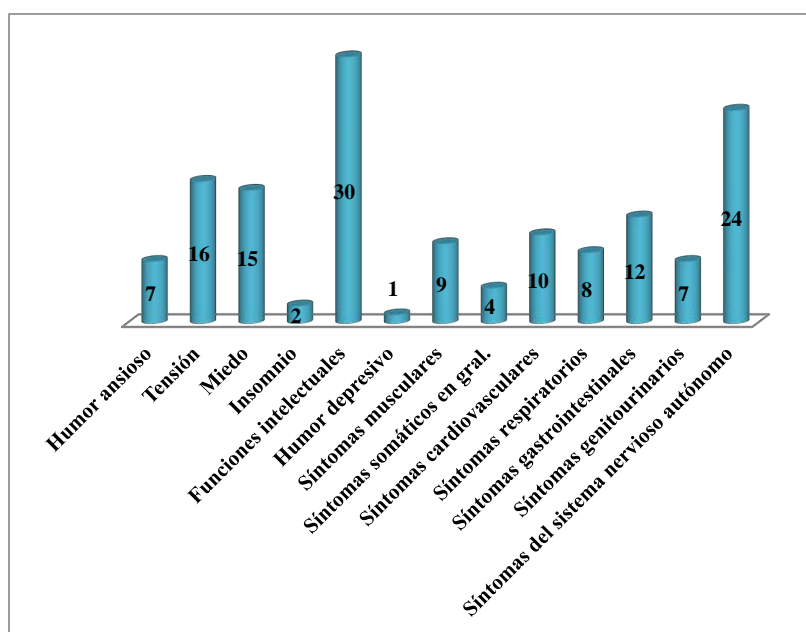


Gráfico nº 28 – Alumnos del CSMA – Escala de Hamilton - (Todos los cursos).

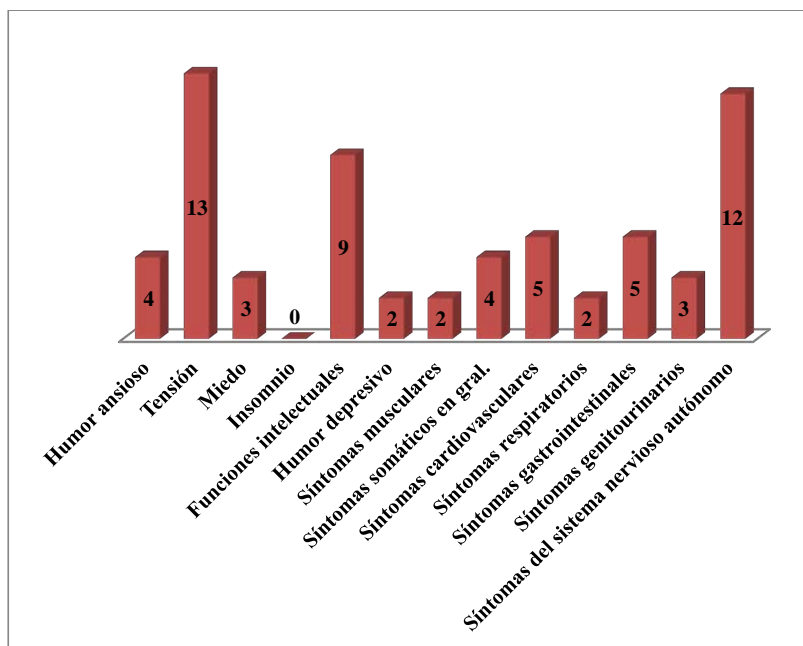


Gráfico n° 29 – Alumnos del IUNA – Escala de Hamilton - (Todos los cursos).

En esta escala de valoración se puede observar que existen dos ítems respecto al Humor, uno ansioso y otro depresivo.

Veamos algunos testimonios de Humor Ansioso, como manifiestan ciertos alumnos en el CSMA.

CSMA 2009/2010

A22: Me pongo de muy mala leche.

CSMA 2010/2011

A22: ...eso me irrita muchísimo.

CSMA 2011/2012

A15: Me da mucha rabia equivocarme y es como un círculo vicioso, cuanto más me equivoco, más rabia me da y cuanto más rabia me da, más me equivoco.

En este tipo de Humor, lo más frecuente es la irritación que manifiestan los estudiantes ante sus fallos y sus inseguridades y esperan que pase lo peor.

IUNA 2013

A8: Los nervios son una *guachada*³ ... te estropean todo el *laburo*⁴.

³ Algo malo que molesta o hace daño.

⁴ Trabajo.

A continuación se exponen dos gráficos relacionados con el Humor Ansioso en ambas instituciones para poder observar la evolución durante los cuatro cursos.

Los números que aparecen dentro de cada gráfico indican la cantidad de respuestas en cada curso.

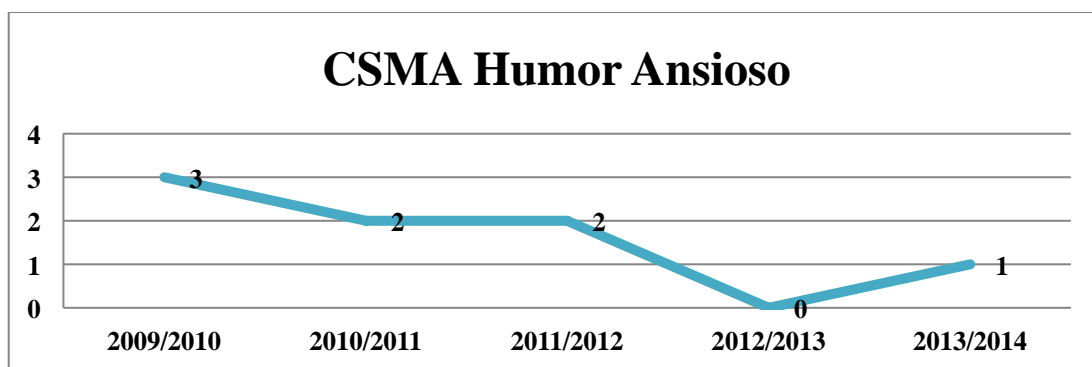


Gráfico nº 30 – Evolución del Humor Ansioso en los alumnos del CSMA.
(Todos los cursos).

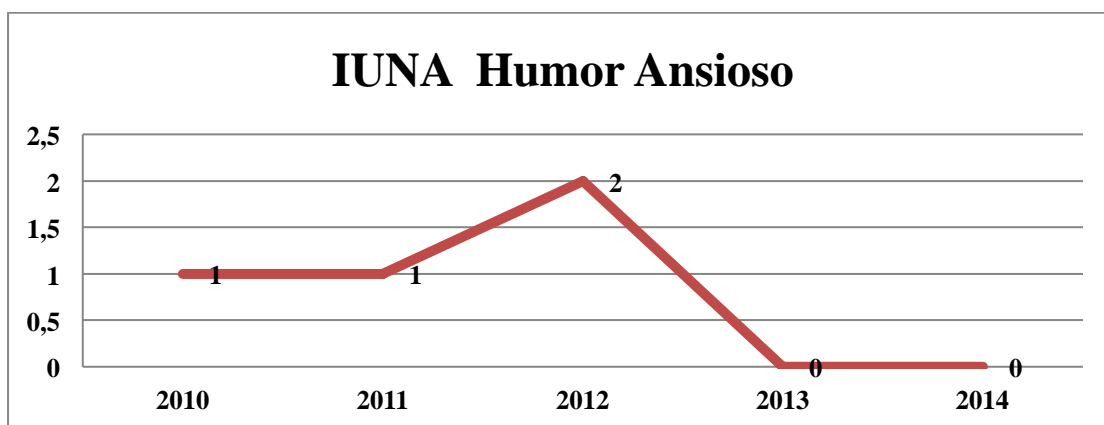


Gráfico nº 31 – Evolución del Humor Ansioso en los alumnos del IUNA.
(Todos los cursos).

En ambos casos se puede interpretar, a través de los gráficos, que ha habido una pequeña involución con respecto al Humor Ansioso en ambos centros de estudio. En el CSMA al comienzo de esta investigación, la sintomatología era superior que en el IUNA, inclusive se puede observar que ha bajado notoriamente a lo largo de los cinco cursos. En el IUNA las variantes acusadas han sido muy pocas, con un pequeño ascenso durante el curso 2012 pero al año siguiente descendió hasta desaparecer.

Las manifestaciones de los alumnos en ocasiones eran demostradas a través del vocabulario que utilizaban y la intención de sus palabras. Muchas veces no se ha podido transcribir el verdadero estado de ánimo con que el participante se manifestaba. Esa irritabilidad era expresada en la manera de dar la respuesta.

Algunos estudiantes de la misma institución han exhibido otras demostraciones de Humor Depresivo. Mientras que el primero corresponde a la inquietud, irritabilidad y aprehensión, el segundo afecta a la falta de interés, la depresión o el no disfrutar.

CSMA 2012/2013

A35: Sé lo que es ponerse nerviosa pero ya no me importa nada.

CSMA 2013/2014

A36: Yo soy un desastre... me parece que esto no es lo mío...

La falta de interés es señalada por el alumno como el final de la lucha contra la ansiedad que sufre ante la presentación pública, a modo de rendición. Otra manifestación es la depresión, el sentirse derrotado ante la problemática.

IUNA 2011

A14: Pienso tanto en los errores que hago, que me desmotivo mucho.

IUNA 2012

A23: Es cuando estás tocando en un concierto, te «equivocás» y «pensás» que todo el tiempo que estuviste estudiando no sirve para nada y te «frustrás»...

Se exponen dos gráficos que demuestran la evolución del Humor Depresivo en ambas instituciones a lo largo de los cinco cursos.

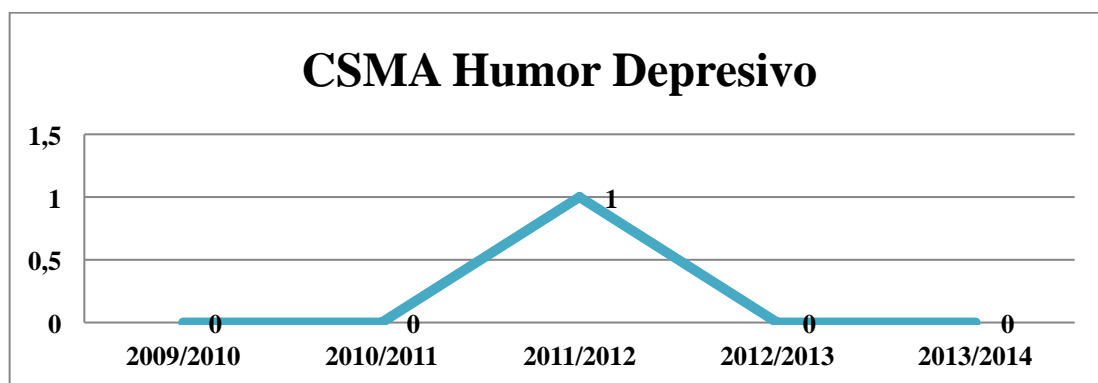


Gráfico n° 32 – Evolución del Humor Depresivo en los alumnos del CSMA.
(Todos los cursos).

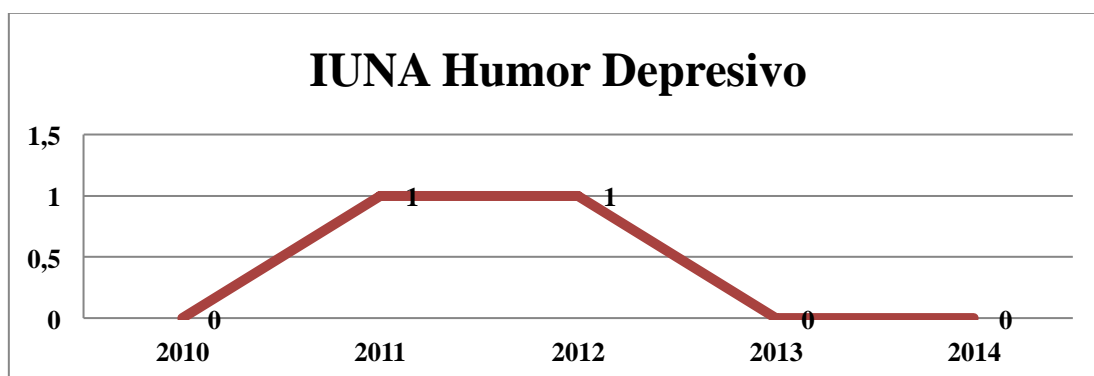


Gráfico n° 33 – Evolución del Humor Depresivo en los alumnos del IUNA.
(Todos los cursos).

Los gráficos expuestos muestran que entre ambas instituciones casi no existen diferencias respecto del Humor Depresivo. Es decir que hay muy pocas manifestaciones por parte de los alumnos que han participado en la investigación, en cuanto a esta sintomatología.

La desmotivación, la frustración son sentimientos donde se manifiestan la falta de esperanza, la derrota, y ya no quedan energías para superar los problemas. Es sentirse desanimado para seguir adelante.

Es lo opuesto al Humor Ansioso ya que en él al menos hay una irritabilidad que hace que el sujeto se manifieste sintiendo ira o enfado. Pero ante el Humor depresivo, el alumno ni siquiera siente ganas de enfadarse. Por lo tanto, los resultados han sido bajos en ambos centros.

La tensión como la fatiga, imposibilidad de relajación, llanto, temblor también forman parte de los síntomas denunciados por los alumnos-pianistas.

CSMA 2009/2010

A39: Para mí, es cuando sientes problemas de tensiones cuando quieres tocar una obra y te agobias porque no puedes controlar los dedos, las notas, la interpretación... todo.

CSMA 2010/2011

A29: Es cuando se me paraliza todo... me desconcentro y después me tenso.

CSMA 2011/2012

A10: Es por culpa de la inseguridad, te tensas, los dedos no funcionan. Hay que aprender a relajarse.

Algunas de las respuestas muestran esta sintomatología por parte del alumnado, pero a veces ellos mismo mencionan la solución porque saben de dónde proviene el problema aunque en muchos momentos no sean conscientes de ello.

IUNA 2010

A9: Es un cóctel molotov de muchas cosas que me bloquean y no me deja disfrutar del escenario.

A14: Me tiemblan las manos, el pie derecho me tiembla sin parar y no lo puedo controlar, no escucho ni lo que toco... es horrible.

Muy acusada es la pérdida del control sobre el cuerpo, que provoca temblores y bloqueos que no permiten efectuar una ejecución medianamente normal.

Muchas de las respuestas de los alumnos representan lo que ellos sienten, como ya se dijo anteriormente, ya que responden en primera persona relatando sus vivencias; pero otros mencionan la misma sintomatología como una definición teórica, objetiva, sin involucrarse en la misma.

IUNA 2014

A2: El nerviosismo se manifiesta a través de los síntomas que sientes en el cuerpo como temblar, transpirar, o la aceleración del ritmo cardíaco.

A5: No sé... nadie me ayuda... sigo sin saber... ¿qué hago? Para mí estar nerviosísima es cuando no puedo controlarme, me tiembla todo, *chivo*⁵, y se me revuelve el estómago...

5 Transpirar, sudar.

Otro de los síntomas que se encuentran dentro del ítem de la Tensión, es la incapacidad de espera. He aquí un ejemplo.

IUNA 2011

A18: Es cuando estás el día de la audición y no pasa más... el tiempo se te hace chicle.

El correr del tiempo es relativo y totalmente subjetivo, dependiendo de la situación en la que se encuentra el sujeto, la motivación o desmotivación. En este caso se acusa como un factor desfavorable en la vivencia del alumno.

A continuación se presentan los dos gráficos correspondientes a la evolución de la Tensión durante todos los cursos en ambos centros, en los que se ha realizado el trabajo de campo.

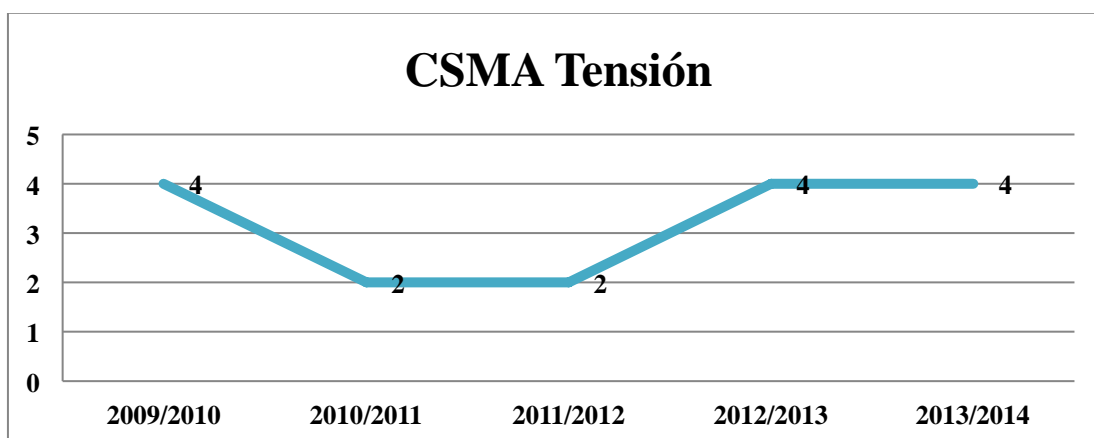


Gráfico nº 34 – Evolución de la Tensión en los alumnos del CSMA.
(Todos los cursos).

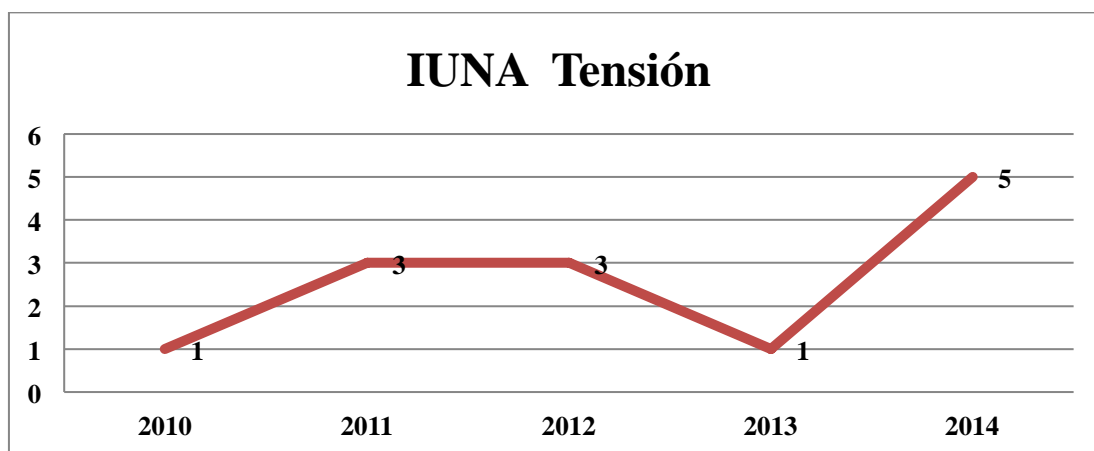


Gráfico nº 35 – Evolución de la Tensión en los alumnos del IUNA.
(Todos los cursos).

En el CSMA, esta sintomatología se ha mantenido bastante estable a lo largo de los cursos mientras que en el IUNA ha finalizado con un alza bastante importante en cuanto a la mención tanto subjetiva como objetiva de la problemática.

Otro de los ítems, es el Miedo en sí, como menciona Hamilton en su escala, a la gente desconocida o a la multitud. No aparecen en los testimonios del primer interrogante planteado a los alumnos participantes. Sí mencionan el vocablo Miedo 21 veces, aunque en realidad la pregunta iba orientada a la definición del nerviosismo.

CSMA 2009/2010

A36: Cuando sientes miedo a perder el control de las obras, memoria, digitación o velocidad.

CSMA 2011/2012

A26: El miedo me ha llevado hasta la parálisis, le estoy echando valor para enfrentarlo.

CSMA 2012/2013

A10: El miedo es inseguridad y por lo que dirán los otros...

A42: Para mí el miedo lo creamos nosotros mismos en nuestra mente...

El Miedo a lo desconocido también es un factor declarado por algunos alumnos en ambas instituciones, aunque en el IUNA una alumna lo explica desde el punto de vista psicológico.

CSMA 2013/2014

A17: El miedo es siempre a lo desconocido o a algo que te pueda pasar...

IUNA 2014

A9: Ya «sabés» que es un tema que me apasiona por mi otra profesión. Es verdad que además de las emociones hay un punto de desconocimiento y el temor viene por ese lado, desconocimiento por lo que va a pasar...

Se puede observar que el hecho de utilizar el vocablo no significa que siempre tenga una connotación negativa, cuya solución es algo complicado, sino que también es algo que puede ser derrotado, controlado o transformado en algo positivo.

CSMA 2011/2012

A6: El miedo puede controlarse con la preparación y si has estudiado bien, eso te dará seguridad y confianza.

IUNA 2013

A16: Me encanta el tema porque estudio psicología. Sé que el miedo es una emoción negativa común al colectivo de los músicos y que hay que transformarla en positiva para salir adelante.

Aquí se ha efectuado una valoración de cuántas veces se ha mencionado al Miedo, aunque los alumnos no hayan especificado algo más al respecto de la primera pregunta acerca de la definición del estar nervioso.

A continuación se exponen los gráficos relativos al Miedo, mencionado por los alumnos de ambas instituciones a lo largo de los cinco períodos lectivos.

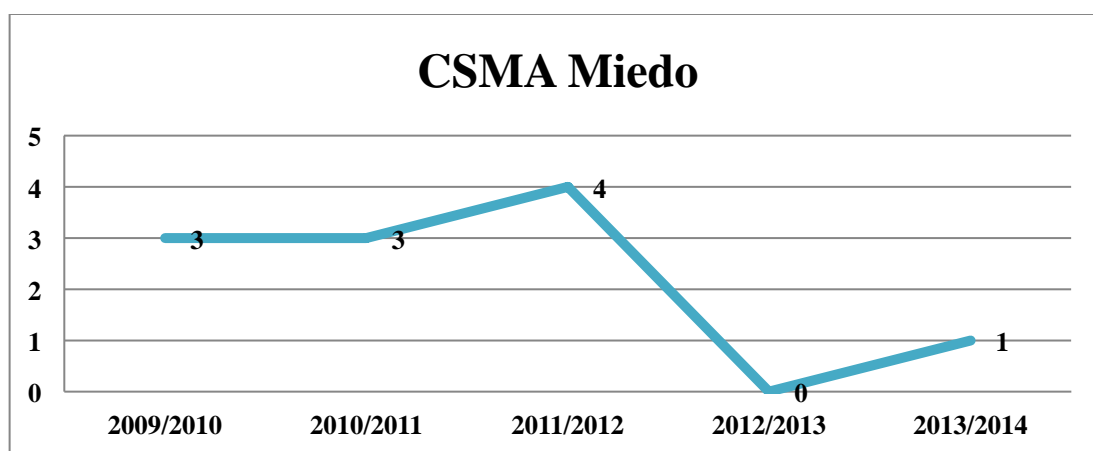


Gráfico nº 36 – Evolución de Miedo en los alumnos del CSMA.
(Todos los cursos).

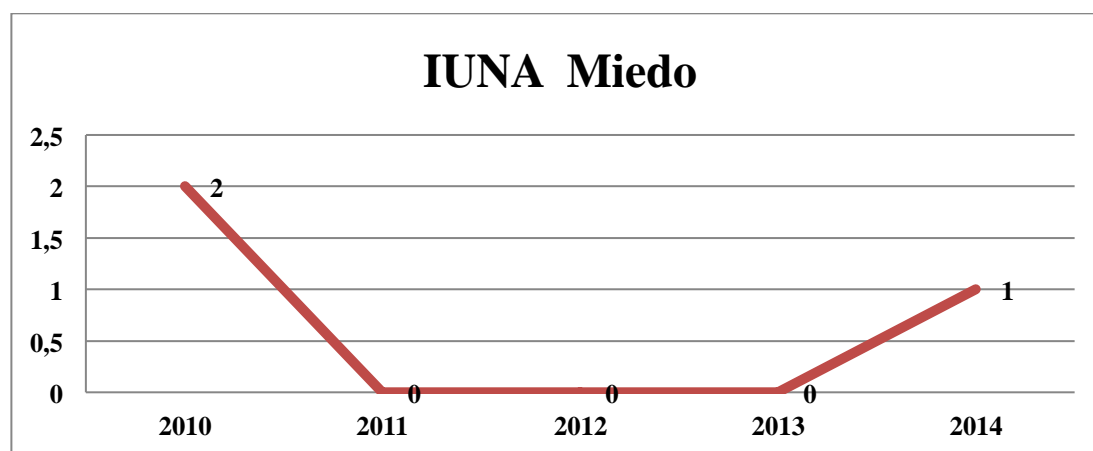


Gráfico nº 37 – Evolución de Miedo en los alumnos del IUNA.
(Todos los cursos).

Se puede observar en ambos gráficos que el CSMA ha comenzado con una evolución en el 3° curso y luego ha disminuido notoriamente en el 4° curso. Mientras tanto en el IUNA el vocablo Miedo ha sido empleado muy pocas veces a lo largo de esta investigación siendo la más alta al comienzo del curso 2010.

Hay que recordar que esta primera reflexión a la que se ha invitado al alumnado se refiere simplemente a formular una definición, no obstante algunas respuestas han subjetivado esta pregunta y la han llevado a su terreno personal. Más adelante, en otras preguntas realizadas a los estudiantes, sí se les inducirá a la subjetividad.

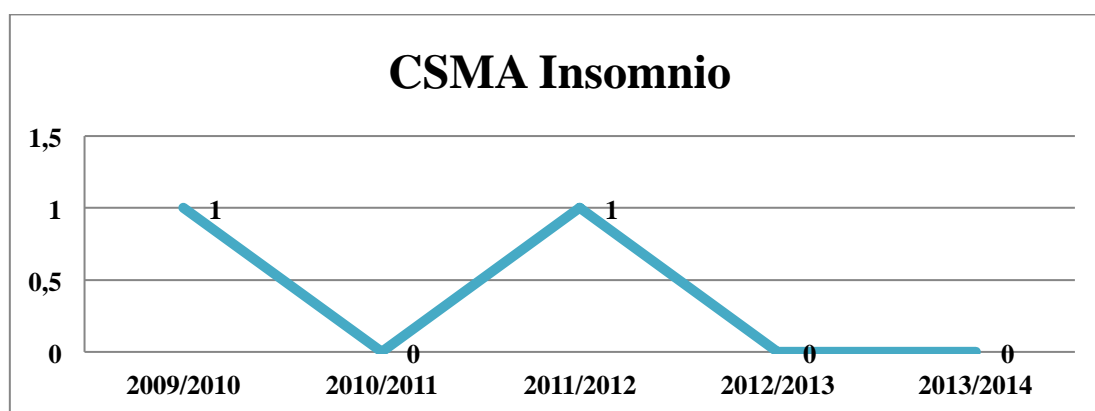
Los resultados porcentuales han sido del 5,26% para el CSMA y 2,41% para el IUNA.

Con respecto al insomnio, aquí se expresa una dificultad para conciliar el sueño durante un cierto tiempo, debido a la preocupación por las dificultades en la ejecución. Pero el insomnio puede traer aparejado consecuencias como cansancio, fatiga, falta de energía o un deterioro neurocognitivo como la pérdida de la memoria, trastornos de atención y de aprendizaje, con lo cual se entra en un círculo vicioso ya que uno es consecuencia de lo otro y viceversa. Eso significa que sería importante remediar este tema y aprender a relajarse, no solamente antes de salir al escenario sino en el resto del día, para llegar a la presentación de una forma saludable.

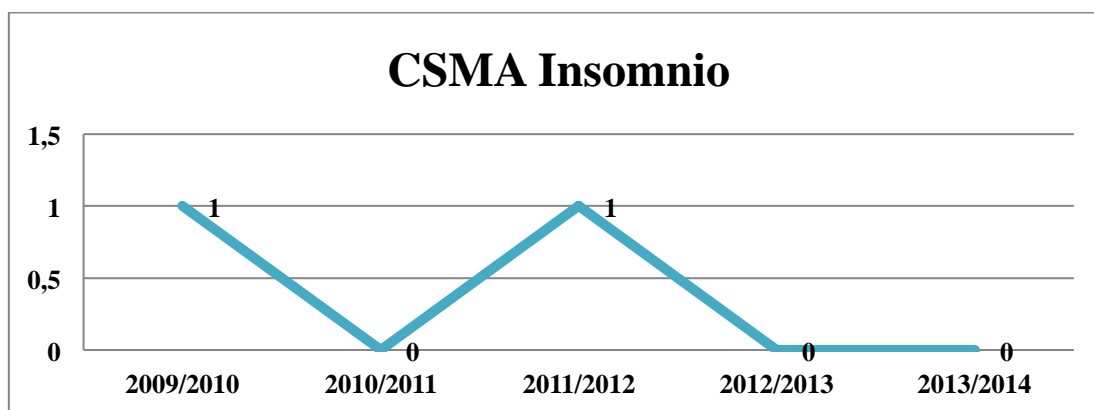
CSMA 2009/2010

A10: No puedo dormir la noche anterior, me pongo a pensar... a repasar los pasajes difíciles mentalmente para no equivocarme.

Solamente se han manifestado dos personas al respecto en el CSMA y ninguno en el IUNA, por lo tanto los gráficos arrojan los siguientes resultados:



**Gráfico n° 38 - Evolución de Insomnio en los alumnos del CSMA.
(Todos los cursos).**



**Gráfico n° 39 - Evolución de Insomnio en los alumnos del IUNA.
(Todos los cursos).**

Como se acaba de decir, el insomnio puede influir en el aprendizaje y provocar pérdidas de memoria, que tantas veces sucede ante la representación pública.

Existen varios factores que pueden influir en las funciones intelectuales, entre ellos la fatiga mental y física, los fallos de memoria o la falta de concentración.

Respecto de este ítem en la Escala de Hamilton, en el CSMA se han manifestado 30 casos, mientras que en el IUNA lo han hecho 9.

CSMA 2010/2011

A3: Estoy seguro que algo me va a fallar, la memoria...

A38: Es cuando te ves sometida al imprevisto de lo que suceda en el momento... errores, fallos de memoria...

CSMA 2011/2012

A31: Es cuando estás tocando y te empiezan a aparecer pensamientos como ¿Me fallará la memoria en este pasaje? Y eso me hace perder concentración... y a partir de ahí... el caos.

IUNA 2014

A9: ... no te vas a acordar, si no te «sabés» bien las obras etc.

El fallo de memoria, las dudas, los errores cometidos, todos son factores que provocan desconcentración en el intérprete.

La falta de concentración es muy frecuente entre los estudiantes. Involuntariamente la atención se ve desviada hacia otros pensamientos que no son los adecuados para el momento de la exposición al público.

CSMA 2010/2011

A9: Me he dado cuenta que la cuestión es concentrarse. O sea estar nervioso es perder la concentración tanto al estudiar como al tocar en público. Al fin y al cabo la concentración es un ejercicio más.

CSMA 2011/2012

A5: Pienso que además de la preparación de las obras, influye mucho haber entrenado la concentración.

A32: Lo más importante es no perder la concentración, mantenerte centrado en lo que estás haciendo.

CSMA 2013/2014

A10: Yo me desconcentro con mucha facilidad y eso hace que me ponga nervioso.

A26: La preparación y la concentración son fundamentales para no ponerte nervioso.

IUNA 2012

A15: ... si te «concentrás» «podés» llegar a controlar.

A24: Los nervios son el miedo que aflora cuando estás en el escenario y en lugar de concentrarte en lo que «tenés» que hacer te «ponés» a pensar en un pasaje que no estudiaste bien, o en lo que dirá el público.

IUNA 2014

A3: ...y cuando estás en una audición te «desconcentrás» pensando boludeces⁶...

Como bien definen algunos alumnos, la concentración se entrena y se desarrolla como cualquier actividad mental. Muchas veces el mismo estrés y el agobio son los causantes de su pérdida.

La concentración es muy importante para el proceso de aprendizaje, ya que sin ella sería imposible su realización. Es un proceso psicológico donde el alumno centra voluntariamente su mente hacia su actividad de tocar y pensar en lo que debe hacer en el momento del concierto, la audición o el examen.

En las respuestas dadas por los participantes, se puede observar que tienen conocimiento que la concentración es algo que se aprende, y se puede controlar. Es decir que la capacidad de atención se entrena como un músculo. Esa atención puede que falte porque el alumno no tiene la capacidad de concentrarse en algo determinado. Otra opción, puede ser que el sujeto no sepa distribuir la atención. El intelecto se orienta en varias direcciones para hacer su trabajo de análisis y su posterior síntesis; así se distribuye continuamente en una actividad normal. Puede que el

6 Tonterías.

alumno no pueda concentrarse durante un tiempo prolongado, se cansa, no tiene constancia, con lo cual abandona la tarea que le exige atención. (Toulouse, 2013).

La concentración es una de las herramientas para no dar paso a los nervios ni al miedo antes de salir al escenario, centrando exclusivamente el pensamiento en la música.

Dos factores pueden producir la desconcentración; una, la falta de interés que provoca aburrimiento, la cual no ha sido manifestada por ningún alumno; y la otra, una complejidad excesiva en la obra, lo que requiere un gran esfuerzo para mantener la atención.

La concentración implica relajación y a su vez esta requiere de la concentración para llevarla a cabo, esto significa que esta práctica puede ayudar a mantenerse concentrado.

Lo ideal es llegar al llamado estado de *flow*⁷ en el que el sujeto se encuentra totalmente aislado y centrado en su actividad llegando a una concentración plena. «Ese estado es la capacidad de concentrar la energía psíquica y la atención en planes y objetivos de nuestra elección».

(Csikszentmihalyi, 2011). En su libro *Fluir (Flow)* explica que ese *fluir* puede ser controlado y hasta incluso provocado para alcanzar una genuina calidad de vida.

Con respecto a algunas de las respuestas dadas por los participantes, se puede apreciar una evolución.

IUNA 2012

A1: Está clarísimo, cuando no «dominás» la obra al 100% «salís» al escenario con nervios.

IUNA 2013

A1: Ya estoy en 4º y me he convencido de que cuando estás consciente que estudiaste muy pero muy bien las obras del programa, te «concentrás» en lo que «tenés» que hacer y ya está. Chau nervios.

IUNA 2013

A9: Yo lo paso re mal, aunque soy consciente que en esta profesión vamos a sufrir nervios de por vida.

IUNA 2014

A4: Estoy un poco menos histérica que el año pasado, pienso que el tema es estar concentrada en lo que estás haciendo, después de haber estudiado bien «of course»⁸...

⁷ Fluir.

⁸ Por supuesto.

En estos testimonios la concentración está íntimamente unida al estudio de las obras, y estas conllevan a su vez un grado de concentración en su trabajo cotidiano. Es decir que se entrenan y retroalimentan mutuamente.

Generalmente en el estudio se tienen claros los objetivos y se pueden gestionar, es decir que el alumno sabe que tiene que hacer algo en concreto y existe un *feedback*⁹ es decir que se puede ver cómo se está actuando a través de los profesores, los compañeros o el público.

La escala de valoración de Hamilton, agrupa las funciones intelectuales cognitivas en un mismo ítem, es decir haciendo especial hincapié en la falta de concentración y los fallos de memoria.

A continuación se exponen gráficamente las diferencias entre instituciones, respecto de las funciones intelectuales que hacen referencia a la memoria y sus fallos, y la concentración

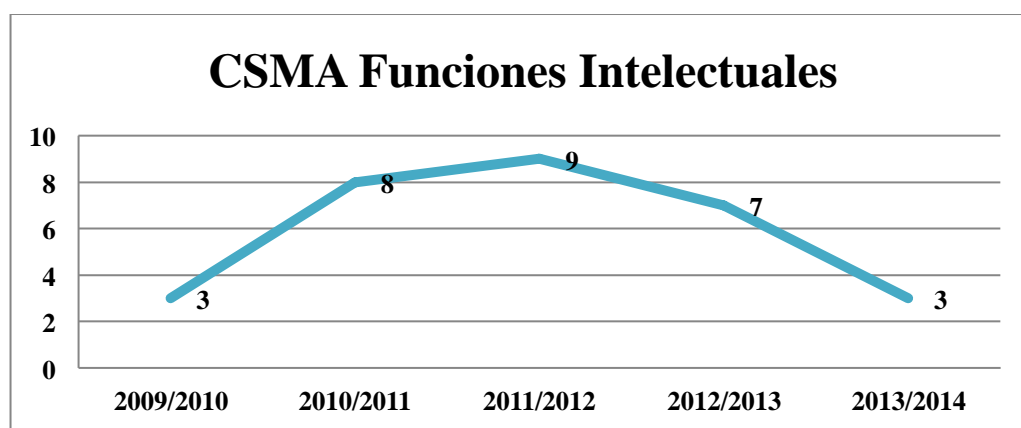


Gráfico nº 40 - Evolución de las Funciones Intelectuales Cognitivas en los alumnos del CSMA.
(Todos los cursos).

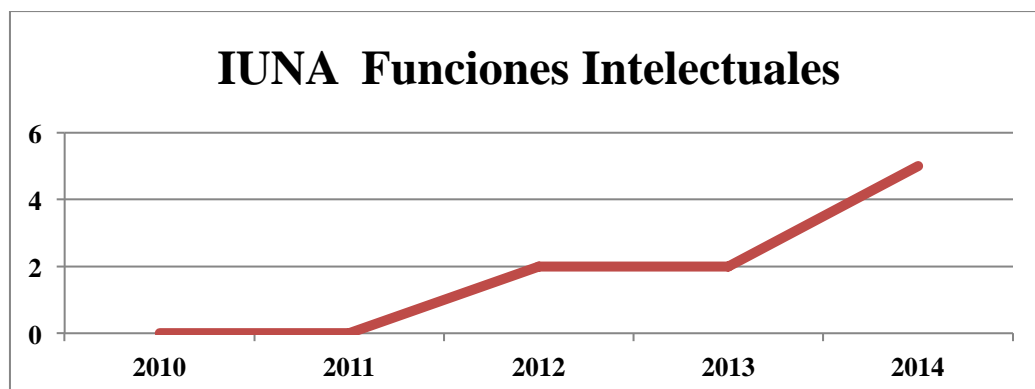


Gráfico nº 41 - Evolución de las Funciones Intelectuales Cognitivas en los alumnos del IUNA.
(Todos los cursos).

⁹ Retroalimentación.

Existe una diferencia entre ambos gráficos, donde se puede apreciar que en el CSMA los valores comienzan y finalizan igual pero los cursos intermedios están marcados por un aumento considerable. En el IUNA también se puede apreciar una evolución aunque no llega a niveles tan altos. El total de los registros en el CSMA es de 30 mientras que en el IUNA es de 9. Porcentualmente los resultados son del 14,35% para el CSMA y del 7,25% para el IUNA.

La sintomatología muscular mencionada en esta escala se refiere a la rigidez y dolores musculares, sacudidas musculares y clónicas (o mioclónicas también tónico-clónicas que son las llamadas convulsiones), el rechinar de los dientes o la voz quebrada.

A continuación se exponen algunos ejemplos mencionados por dos alumnos entrevistados durante dos cursos consecutivos en el CSMA.

CSMA 2009/2010

A29: Cuando siento que me quedo sin voz, casi no puedo hablar... menos mal que no canto... aunque intento cantar las notas para que me den más seguridad.

CSMA 2010/2011

A29: Es cuando se me paraliza todo... me desconcentro y después me tenso.

CSMA 2011/2012

A34: Es cuando sientes ansiedad, preocupación y te pones tenso muscularmente.

CSMA 2012/2013

A25: Estar nervioso es estar en tensión, todos los músculos.

Se puede observar que de un curso a otro, estos participantes del CSMA no han variado en sus definiciones sino que continúan pensando lo mismo.

En el IUNA hubo solo dos manifestaciones, de dos personas diferentes, acerca de la tensión muscular.

IUNA 2012

A8: Estar nervioso es cuando te transpiran las manos y se te agarrotan.

IUNA 2013

A17: ... que se te agarroten las manos y no poder articular los dedos.

A continuación se exponen los gráficos pertenecientes a la evolución de la sintomatología muscular declarada por los alumnos de ambos centros.

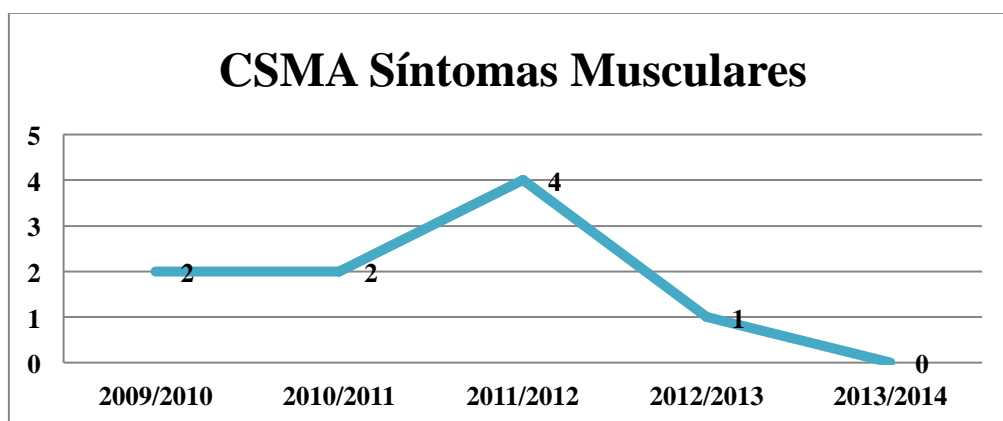


Gráfico n° 42 - Evolución de la Sintomatología Muscular en los alumnos del CSMA.
(Todos los cursos).

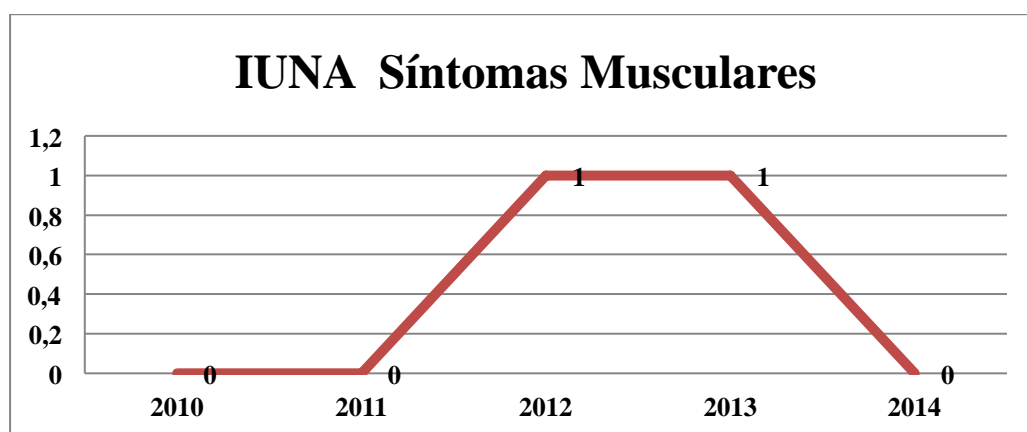


Gráfico n° 43 - Evolución de la Sintomatología Muscular en los alumnos del IUNA.
(Todos los cursos).

Este ítem de la escala de Hamilton tiene mayores resultados en los alumnos del CSMA que arrojó una total de 9 respuestas, respecto a las 2 del IUNA. Esto puede deberse a diferentes aspectos, no solamente a una situación de estrés en sí, sino a que esa situación puede acentuar un problema preexistente. Los resultados porcentuales son de 4,30% para el CSMA y de 1,61% para el IUNA.

Además del problema de la situación de estrés que se está viviendo ante una actuación pública, existe un control muscular que le otorga una base técnica sólida, basada en la relajación de los músculos, la respiración y la articulación del brazo, antebrazo, muñeca y dedos. Se volverá sobre este tema en respuesta a otra de las preguntas efectuadas al alumnado participante.

Los síntomas somáticos en general también han tenido algunas menciones entre los alumnos. Se atribuyen a ellos zumbidos en los oídos, visión borrosa o turbia, exceso de calor o frío, sentirse débil y sensaciones parestésicas como hormigueos en las extremidades.

CSMA 2009/2010

A35: Tengo un hormigueo en las piernas, pero levemente.

CSMA 2010/2011

A7: Es cuando te asalta la flojera.

A13: ... el sudor me pasa del frío al calor...

También se puede observar el siguiente testimonio de un alumno que por dos años consecutivos ha manifestado su definición ofreciendo una pequeña evolución.

CSMA 2010/2011

A30: Es cuando me comienzan los síntomas físicos, me aflojo como si me fuese a desmayar.

CSMA 2011/2012

A24: Es cuando mis piernas parecen mantequilla; trato de coger fuerzas y controlar la respiración.

Aquí se puede apreciar que el alumno parece haber encontrado la manera de controlar su sintomatología a través del control de la respiración. En ese momento no ha especificado cómo llegó a esa solución. Se podrá investigar las respuestas en las siguientes preguntas.

Otro ejemplo de sintomatología somática es los zumbidos en los oídos:

CSMA 2009/2010

A16: Me zumban los oídos y me duele la cabeza.

IUNA 2012

A26: ...y me zumban los oídos...

Los síntomas somáticos en general musculares como la rigidez, dolor muscular, cansancio, son síntomas relativos al cuerpo independientemente de los psíquicos. Aunque también pueden aparecer los síntomas psicósomáticos en los que la psique tiene influencia sobre el cuerpo y que pueden tener su origen en los procesos emocionales.

CSMA 2009/2010

A17: Me tenso mucho muscularmente, quedo agotado.

CSMA 2012/2013

A25: ...estar nervioso es estar en tensión, todos los músculos...

Como se ha mencionado anteriormente, las respuestas de los alumnos generalmente abarcan distintos temas o sintomatologías, es por ello que muchas veces se extrae la mención específica del tema que se está tratando.

Seguidamente se exponen los gráficos que marcan las diferencias entre las instituciones con respecto a la Sintomatología Somática en General.

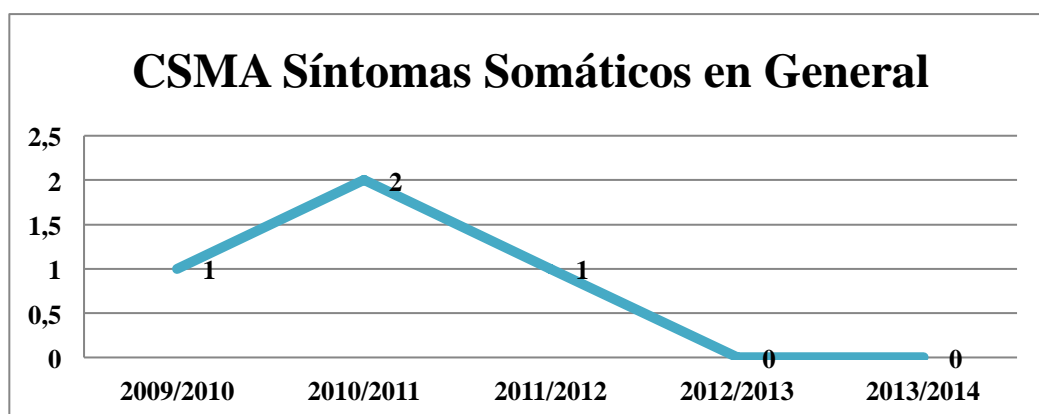


Gráfico n° 44 - Evolución de la Sintomatología Somática en General en los alumnos del CSMA.
(Todos los cursos).

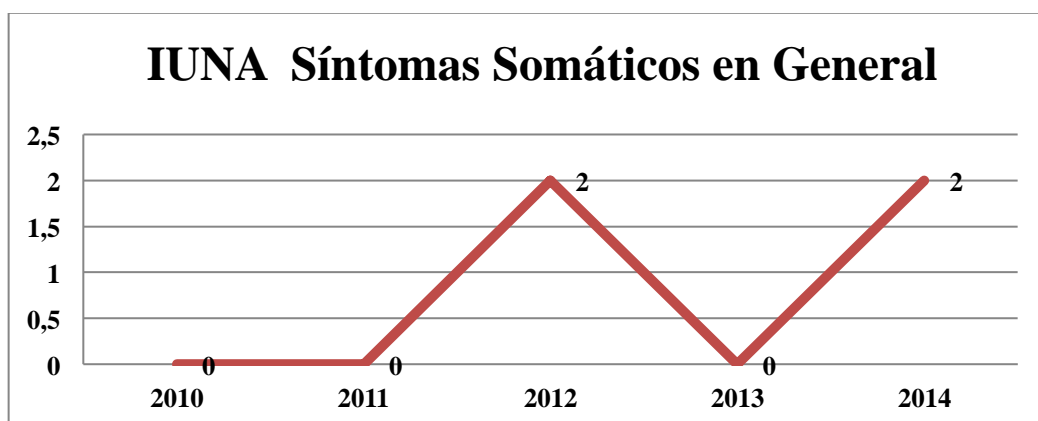


Gráfico n° 45 - Evolución de la Sintomatología Somática en General en los alumnos del IUNA.
(Todos los cursos).

Se puede observar que en este ítem los resultados de ambas instituciones son iguales, es decir 4 respuestas, pero el primer gráfico demuestra una involución en el CSMA aunque la diferencia es de 1 por curso, y se ha mencionado el seguimiento de una persona que ha podido

encontrar una solución. En cambio en el IUNA ha habido una evolución al respecto ya que ha comenzado en 0 haciendo dos picos de 2 en el 2º y 4º curso, y esas respuestas pertenecen a diferentes personas. Los porcentajes están divididos en 1,91% para el CSMA y 3,22% para el IUNA.

Otro de los ítems de esta escala son los Síntomas Cardiovasculares como la taquicardia, palpitaciones, dolores en el pecho, bajadas de tensión o arritmias cardíacas benignas, son los más acusados y se analizarán a continuación.

Los alumnos lo definen a través de la sintomatología, exponiendo sus propias vivencias, lo que a ellos les sucede antes de salir a enfrentarse al público. Es decir que son definiciones basadas en la experiencia personal, relatando sus síntomas, sus alteraciones.

CSMA 2009/2010

A6: Palpitaciones, sudor frío, la boca seca, malestar general.

A12: El corazón me late deprisa.

A40: Es cuando pierdes el control de tus acciones, te da taquicardia...

CSMA 2010/2011

A13: Sigo con mi angustia, el pecho oprimido...

A22: Es acojonante... el corazón a mil...

IUNA 2014:

A2: El nerviosismo se manifiesta a través de los síntomas que sientes en el cuerpo como temblar, o transpirar o la aceleración del ritmo cardíaco.

A13: Se te seca la boca y te «acelerás».

A19: Ayyyy, ¿qué son los nervios? Bueno te transpiran las manos, te tiemblan las piernas, el corazón se te sale por la boca.

Estas manifestaciones no se han repetido a lo largo de los cursos por las mismas personas, sino que son respuestas de personas diferentes cada vez. Cada uno ha comentado sus vivencias pero nadie ha hecho mención a una posible solución. Se puede ver que la sintomatología más frecuente es el cambio en el ritmo cardíaco. Las diferencias entre ambas instituciones han sido de 9 respuestas para el CSMA y 5 para el IUNA.

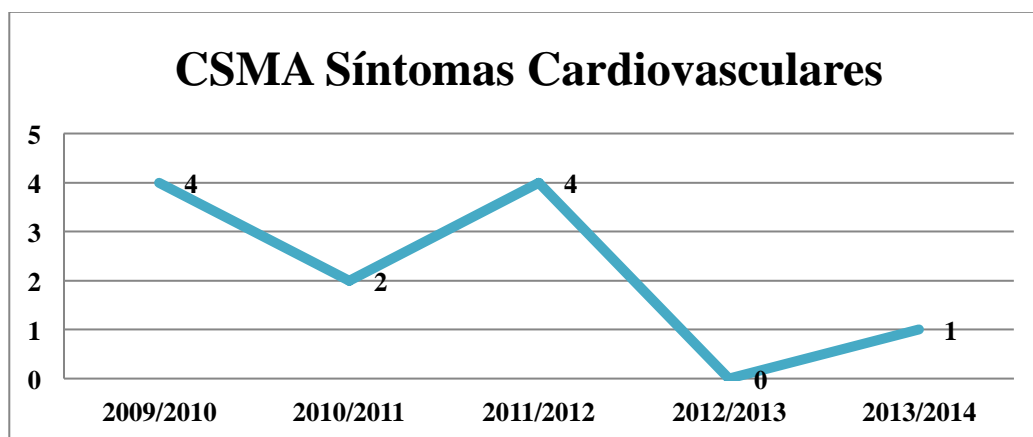


Gráfico nº 46 - Evolución de la Sintomatología Cardiovascular en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos).

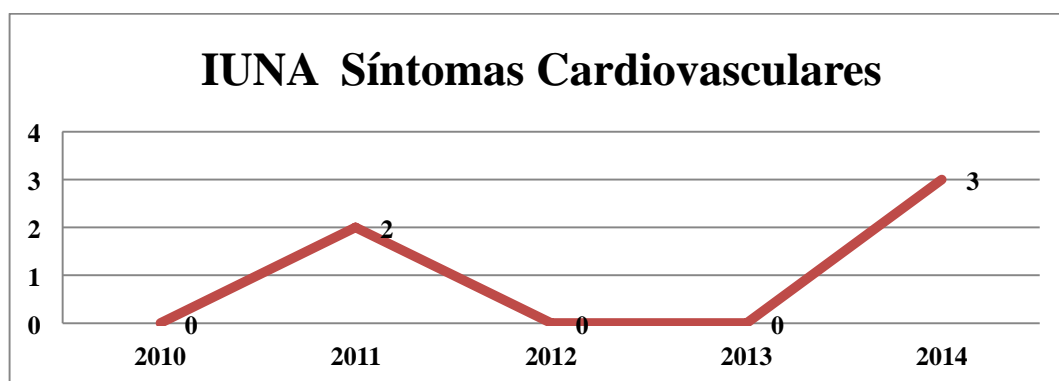


Gráfico nº 47 - Evolución de la Sintomatología Cardiovascular en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos).

En el gráfico nº 46 se puede apreciar una disminución de la sintomatología manifestada por los alumnos a pesar de tener un número mayor de respuestas. En el IUNA, durante el último curso se registraron un alza de 3 contestaciones (una de 1º curso y 2 de 2º curso).

También se presenta un caso de una alumna que no había hecho manifestación alguna en el curso anterior.

CSMA 2010/2011

A23: Es la sensación que el corazón se te sale por la boca y aunque ya estoy en 4º no he conseguido controlarlo.

Si bien no existió una declaración previa por parte de la participante, se puede observar que existe un hilo evolutivo implícito de acuerdo a su manifestación del fracaso ante la solución de la problemática. En ningún momento ha mencionado en esta respuesta si ha buscado ayuda o no.

Otro de los síntomas declarados por los participantes fue el de los problemas respiratorios, dificultad para respirar, sensación de ahogo o falta de aire y suspiros.

CSMA 2009/2010

A30: Me dan mareos... un poco.

A38: Tengo la respiración agitada

CSMA 2010/2011

A13: Sigo con mi angustia... me falta el aire.

CSMA 2011/2012

A54: Como además estudio enfermería, lo asocio a los síntomas fisiológicos como taquicardia, falta de oxígeno o subida de adrenalina.

IUNA 2010

A12: Dejo de respirar bien y me da angustia.

IUNA 2011

A26: Es cuando «tenés» algunas manifestaciones como tensión u otras alteraciones de orden fisiológico (taquicardia, falta de aire, transpiración en las manos) cuando te «exponés» a un concierto o examen. Es que yo además estudio medicina.

En todas estas respuestas se expresan las dificultades respiratorias que han sufrido los alumnos en sus exposiciones ante el público. Existen dos casos (uno en el CSMA y otro en el IUNA) en el que las personas además cursan carreras de enfermería y medicina respectivamente y dan sus definiciones desde sus formaciones médicas.

A continuación se transcribe un solo caso en el que de un curso a otro ha comentado la misma problemática.

CSMA 2009/2010

A18: Suspiro un montón.

CSMA 2010/2011

A18: Supongo que se curará con el tiempo, con mucha práctica y seguridad. Ahora suspiro solo al principio.

Esta persona manifiesta la sintomatología a través del suspiro. En su segunda respuesta se puede apreciar que ha habido una evolución. No manifiesta si la solución la ha encontrado con ayuda o como él mismo dice, es una suposición que el tiempo, la práctica y la seguridad harán su trabajo.

La respiración agitada o acelerada incluye la dificultad para respirar y la opresión del tórax. A este síntoma específicamente se le denomina Taquipnea¹⁰. En este caso las técnicas de relajación aflojan la tensión muscular y hacen que la respiración vuelva a su cauce natural.

En los gráficos que se encuentran a continuación, se puede observar la diferencia entre ambos centros de estudio en cuanto a cantidad de respuestas que han citado esta sintomatología a lo largo de los cinco cursos.

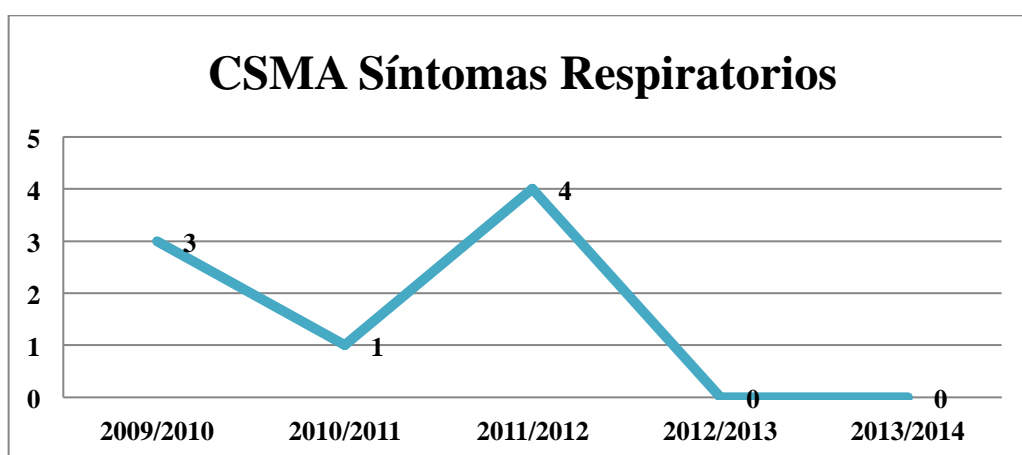


Gráfico nº 48 - Evolución de los Síntomas Respiratorios en los alumnos del CSMA.
(Todos los cursos).

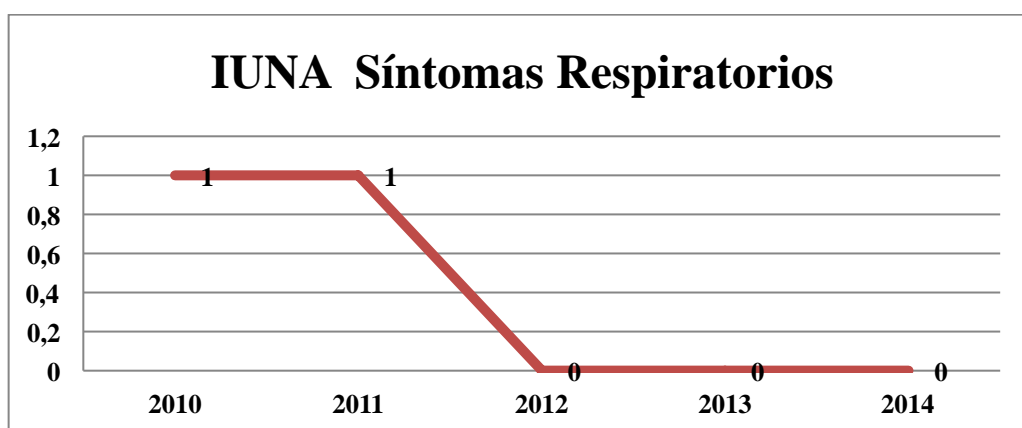


Gráfico nº 49 - Evolución de los Síntomas Respiratorios en los alumnos del IUNA.
(Todos los cursos).

¹⁰ Taquipnea: Dificultad para respirar por la alteración de la frecuencia respiratoria. (Testut ,1979).

En el CSMA se han encontrado 8 respuestas referidas a esta sintomatología, mientras que en el IUNA han sido 2. Cabe destacar que si bien el gráfico perteneciente al CSMA ha sufrido más alteraciones en los primeros cursos, ambos centros han finalizado con el mismo resultado, es decir 0 respuestas referidas a las deficiencias respiratorias en los últimos cursos.

Con respecto a los Síntomas Gastrointestinales, también han sido comentados por los participantes. Estos síntomas se manifiestan a través de náuseas, vómitos, dolores antes o después de comer, cólicos abdominales, hinchazón abdominal, diarreas, gases, estreñimiento, incluso hasta pérdida de peso.

CSMA 2009/2010

A7: Siento molestias en el estómago.

A40: Es cuando pierdes el control de tus acciones... te da dolor de tripa.

CSMA 2011/2012

A23: Es cuando me siento atrapada... tengo cosquilleo en el estómago.

IUNA 2014

A5: ... se me revuelve el estómago

A10: Creo que es una manifestación del cuerpo a través de los síntomas como los temblores, el vacío en el estómago.

A11: Estar nerviosa es cuando te transpiran las manos y sentís que el estómago te hace ruido...

La sintomatología gastrointestinal también es algo muy común entre los alumnos que se van a exponer a una actuación pública. Dentro de los detalles sintomatológicos que da la escala de Hamilton, lo más acusado por los participantes ha sido los dolores abdominales. Nadie ha manifestado tener náuseas o una pérdida de peso, esto último se daría si la problemática se extendiese por mucho tiempo, lo cual requeriría una consulta a un especialista. Tampoco hubo varias manifestaciones de una misma persona, es decir que todas las declaraciones han sido de distintos participantes.

En los siguientes gráficos se exponen los resultados cuantitativos de las respuestas en ambas instituciones.

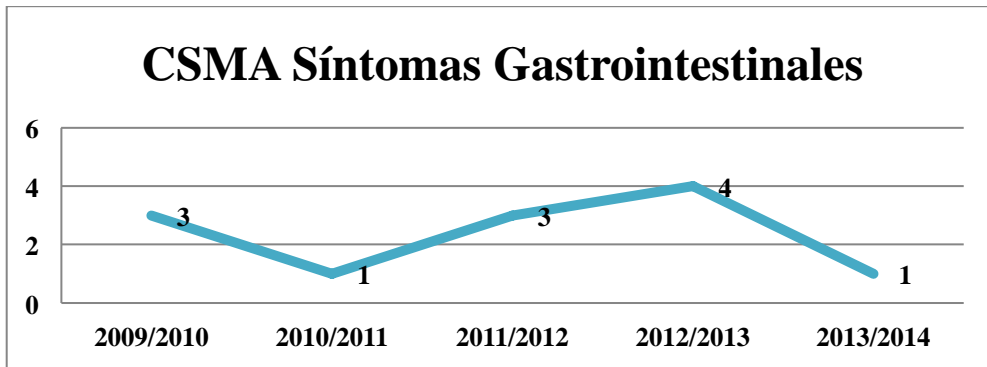


Gráfico n° 50 - Evolución de los Síntomas Gastrointestinales en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos).

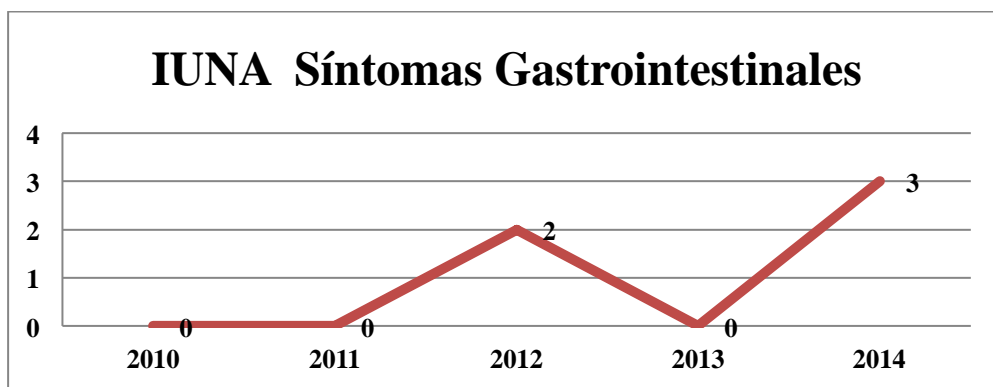


Gráfico n° 51 - Evolución de los Síntomas Gastrointestinales en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos).

En ambos gráficos se exhiben las diferencias en cuanto a la evolución de la sintomatología gastrointestinal en ambas instituciones. Se puede apreciar en el gráfico n° 50 que este problema fue desapareciendo al final de la investigación, produciéndose algunas alteraciones en los primeros cursos hasta reducirse a 1 en el último año. En el IUNA el gráfico presenta una delimitación más estable con un comienzo de 0 respuestas en los dos primeros cursos terminando con 3 en el último curso.

El resultado total entre ambos registros ha sido de 12 (5,74%) para el CSMA y 5 (4,03%) para el IUNA.

El penúltimo ítem de la Escala de Hamilton se refiere a los problemas genitourinarios como micciones, amenorrea, hemorragias genitales o simplemente necesidad urinaria. Esto último fue lo único que han manifestado algunos de los alumnos.

CSMA 2009/2010

A24: Me dan ganas de ir al servicio.

IUNA 2012

A18: Es cuando me está por tocar mi turno y me dan ganas de orinar.

IUNA 2013

A18: Cuando estoy nerviosa me dan reacciones: quiero ir al baño...

En cuanto a este ítem las declaraciones de la alumna del IUNA han sido de dos años seguidos con el mismo síntoma.

Los resultados son bastante similares en ambos centros ya que el número reflejado en el CSMA ha sido de 2 y en el IUNA de 3 con la repetición de una persona que se ha manifestado en 2012 y 2013.

A continuación se exponen los gráficos referentes a los síntomas genitourinarios en los dos centros de estudio en todos los cursos.

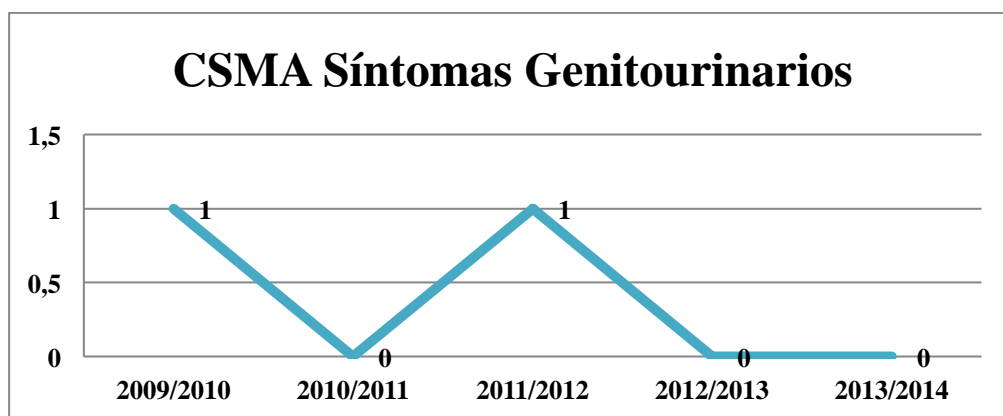


Gráfico nº 52 - Evolución de los Síntomas Genitourinarios en los alumnos del CSMA.
(Todos los cursos).

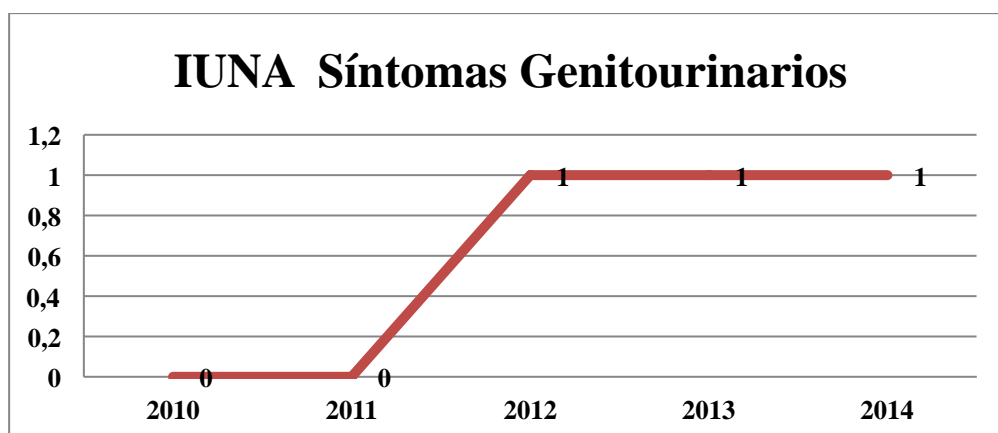


Gráfico nº 53 - Evolución de los Síntomas Genitourinarios en los alumnos del IUNA.
(Todos los cursos).

Si bien los resultados son muy parecidos, la curva describe una evolución opuesta en ambos gráficos. En el CSMA comienza con 1 respuesta referida a los problemas genitourinarios y finaliza con un total de 0. En el IUNA se da totalmente lo opuesto es decir que comienzan sin presentar los síntomas y al finalizar la investigación acaba en 2014 con 1 respuesta positiva, de las cuales las dos primeras manifestaciones pertenecen a la misma persona y en 2014 esa alumna ya no se manifiesta al respecto y sí lo hace otra persona.

Por último y para acabar con el análisis de la sintomatología detallada en la Escala de Valoración de Hamilton, el último ítem se refiere a la sintomatología del Sistema Nervioso Autónomo.

Los síntomas a los que se refiere son: la sequedad bucal, enrojecimiento o palidez, tendencia a la sudoración, vértigos y dolores de cabeza (cefaleas) debidos a la tensión del momento.

Varios alumnos han manifestado sufrir estos síntomas ante las situaciones de estrés antes de una audición o concierto.

CSMA 2009/2010

A21: Se me seca la boca.

A33: Sudo mucho.

CSMA 2012/2013

A45: Los nervios se manifiestan con una determinada sintomatología como sudor, ruborización, temblores, dolor de cabeza, etc.

IUNA 2012

A17: Estar nervioso es que te de un vacío en el estómago y se te seque la boca.

A26: Los nervios se manifiestan con síntomas físicos desde un apretón en el estómago, dolor de cabeza, transpiración...

Estas son algunas de las afirmaciones donde los síntomas con mayor número de declaraciones por parte de los alumnos se dan con el sudor, la sequedad bucal y la ruborización.

CSMA 2009/2010

A32: Me pongo roja...

CSMA 2010/2011

A32: Uyyyy que me pongo roja tomatera... qué vergüenza!!!

En la última transcripción expuesta por una alumna del CSMA se pudo percibir una reiteración del síntoma de un curso a otro, pero en la tercera respuesta ya no ha declarado la sintomatología y es por ello que no se ha transcrito.

A continuación se exponen los dos últimos gráficos referidos al último ítem que se ha analizado en esta investigación respecto de la Escala de Valoración de Hamilton aplicada en ambos centros de estudios.

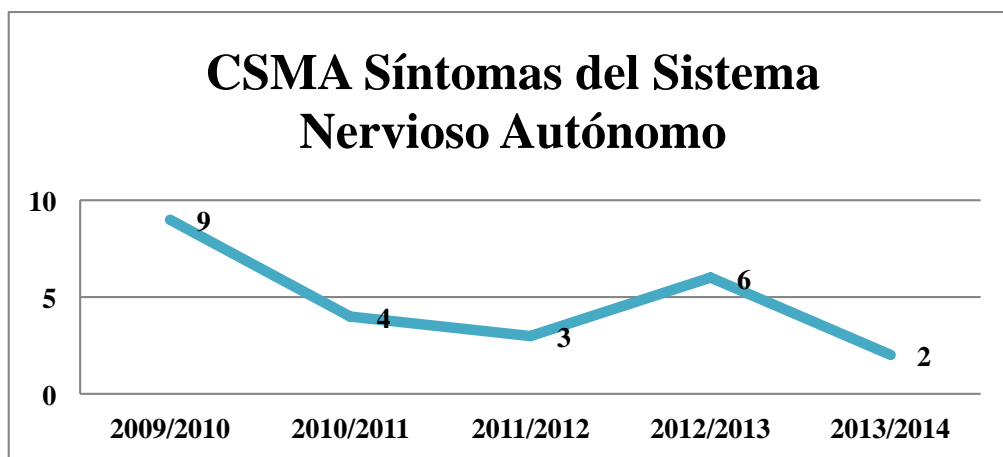


Gráfico n° 54 - Evolución de los Síntomas del Sistema Nervioso Autónomo en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos).

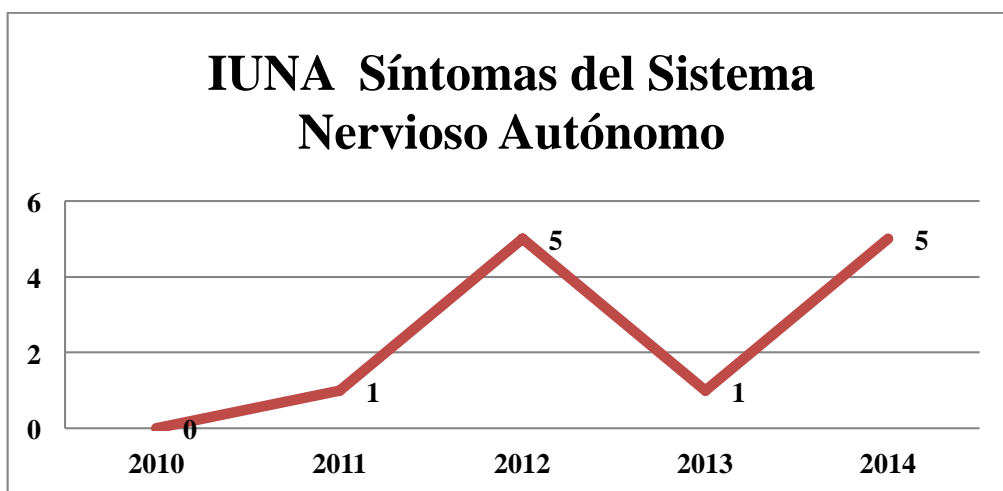


Gráfico n° 55 - Evolución de los Síntomas del Sistema Nervioso Autónomo en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos).

Se puede observar que las líneas de los gráficos n° 54 y 55 son opuestas, mientras que en el CSMA descendió, en el IUNA ascendió; aunque los resultados cuantitativos son de 24 para el CSMA (11,48%) y 12 para el IUNA (9,67%), lo que porcentualmente no es una diferencia significativa.

A nivel fisiológico, se ha podido comprobar a través de las respuestas de los alumnos, que se producen alteraciones en la intensidad de las respuestas del Sistema Nervioso Autónomo como palpitaciones o cambios en la presión arterial, acompañadas por el incremento en la tensión muscular, lo que Hamilton denominó los Síntomas Somáticos en General. Estas modificaciones pueden generar desórdenes en los órganos que integran estos sistemas como el sudor en las manos, las palpitaciones, los mareos etc. Estos desórdenes pueden llegar a hacerse crónicos y transformarse en enfermedades psicosomáticas. (Tobal & Cano-Vindel, 1986).

A su vez se ha utilizado otro cuestionario en los alumnos, como el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA) para reafirmar los resultados obtenidos con la Escala de Hamilton. Para ello se ha utilizado uno de los tres sistemas de respuestas que valora este inventario, el sistema fisiológico o lo que se entiende a nivel corporal dentro del rasgo específico de ansiedad ante situaciones de evaluación. En él se evalúan respuestas fisiológicas como las molestias estomacales, el sudor de las manos, el temblor de manos y piernas, el dolor de cabeza, la tensión corporal, las palpitaciones, las náuseas o mareos, la sequedad bucal y los escalofríos.

Haciendo un paralelismo entre ambas herramientas, hay que aclarar que HAS engloba varios síntomas dentro de cada ítem, en cambio en el ISRA cada ítem se refiere a un síntoma en concreto.

Es por eso que el ítem de Síntomas del Sistema Nervioso Autónomo en el HAS, reúne a 4 ítems del ISRA: sequedad bucal, náuseas y mareos, dolor de cabeza y sudor en las manos. En el resto de los ítems del HAS, por cada uno, se encuentran en un solo síntoma en el ISRA.

Globalmente los resultados por ítem en ambas instituciones por separado durante toda la investigación han arrojado las siguientes deducciones:

Sequedad bucal o dificultad al tragar, en el CSMA el resultado fue de 3 (1,43%) y de 1 (0,80%) en el IUNA.

Las náuseas y los mareos, en el CSMA fue de 2 (1,95%) y de 2 (1,61%) en el IUNA

La falta de aire, en el CSMA fue de 8 (3,82%) y de 2 (1,61%) en el IUNA.

Las palpitaciones, en el CSMA fue de 11 (5,26%) y de 5 (4,03) en el IUNA.

El cuerpo en tensión, en el CSMA fue de 8 (3,82%) y de 2 (1,61%) en el IUNA.

El dolor de cabeza, en el CSMA fue de 2 (1,95%) y de 1 (0,80%) en el IUNA.

El temblor en las extremidades, en el CSMA fue de 7 (3,34%) y de 9 (7,25%) en el IUNA.

El sudor en las manos, en el CSMA fue de 7 (3,34%) y de 7 (5,64%) en el IUNA.

Las molestias estomacales, en el CSMA fue de 12 (5,74%) y de 5 (4,03%) en el IUNA.

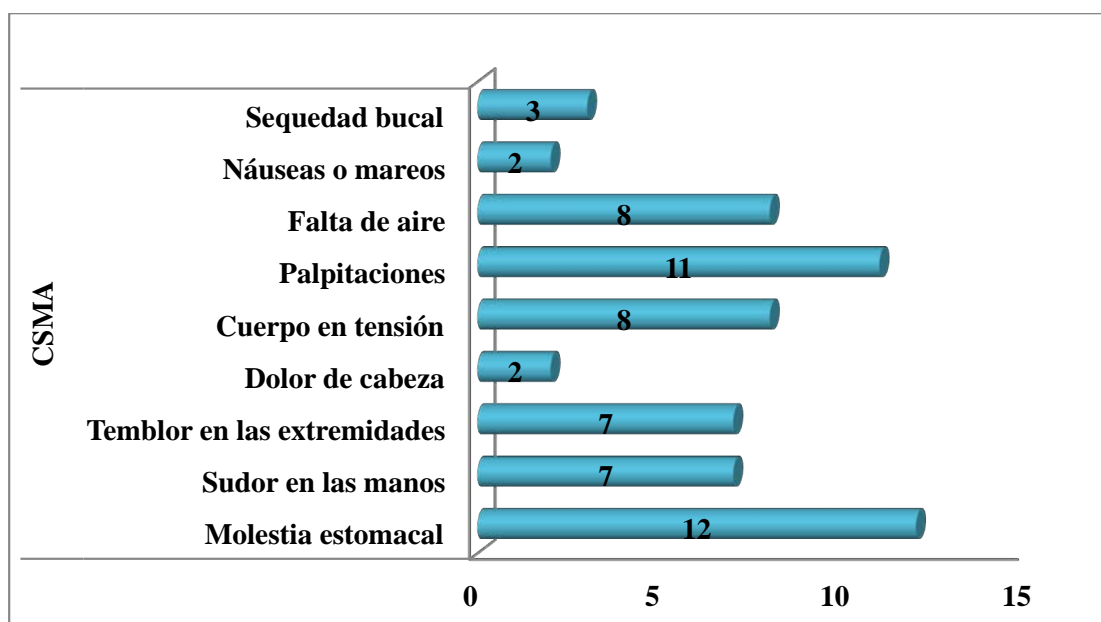


Gráfico n° 56 – Resultados del ISRA en los alumnos del CSMA. (Todos los cursos).

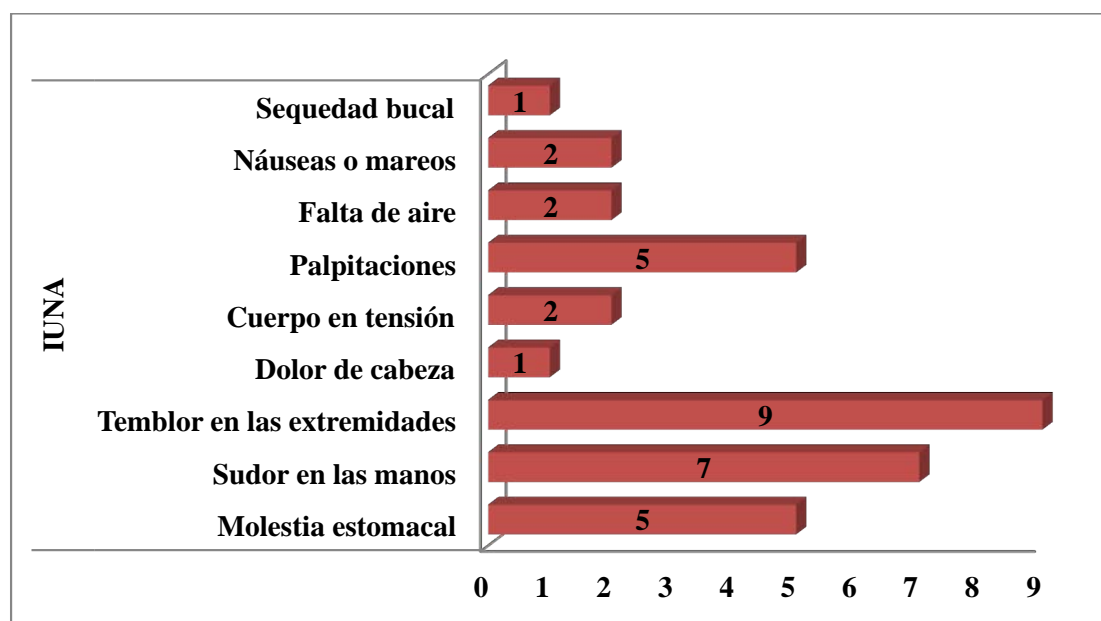


Gráfico n° 57 – Resultados del ISRA en los alumnos del IUNA. (Todos los cursos).

La cantidad de respuestas en cada institución ha sido de 65 para el CSMA y 40 para el IUNA.

Utilizando el Inventario ISRA, se corroborarán los resultados obtenidos por la Escala de Hamilton (HAS).

Comenzando por la sequedad bucal y dificultad al tragar, en el CSMA hubo 3 respuestas al respecto y solo 1 en el IUNA. Se exponen los gráficos respectivamente:

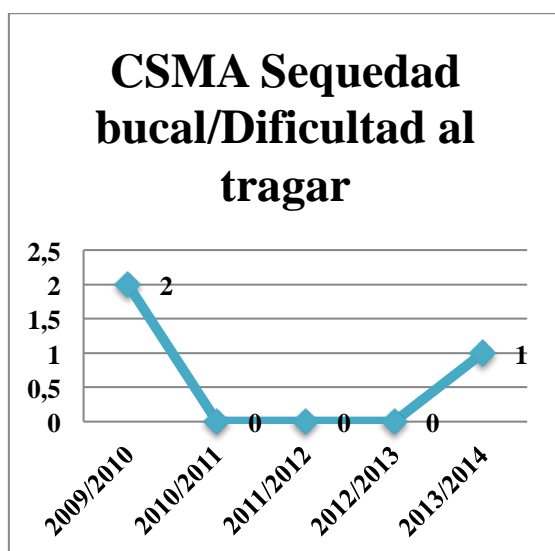


Gráfico n° 58 - Evolución alumnos CSMA.

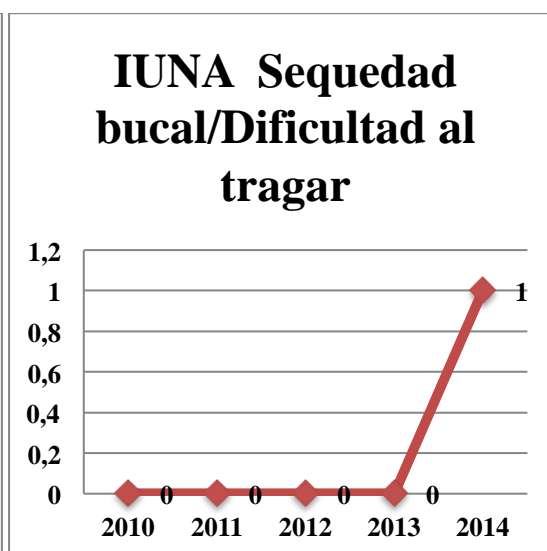


Gráfico n° 59 – Evolución alumnos IUNA.

Dentro de los síntomas del Sistema Nervioso Autónomo, se exponen los resultados relacionados con los mareos y las náuseas. En el CSMA se han obtenido 2 (1,91%) respuestas al igual que en el IUNA (1,61%), pero los porcentajes son distintos debido a la cantidad de participantes en cada centro. A continuación se muestran los gráficos con la evolución de la sintomatología por centro y por curso.

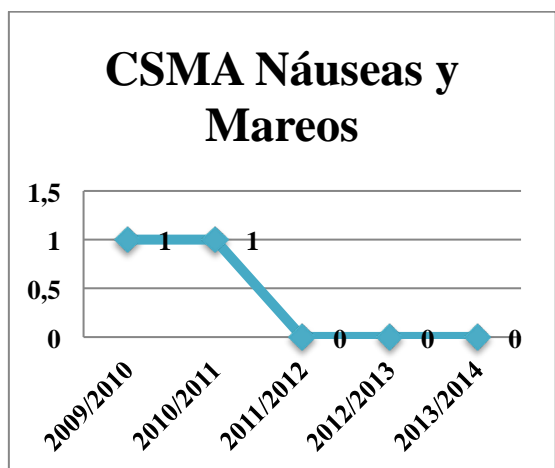


Gráfico n° 60 - Evolución alumnos CSMA.

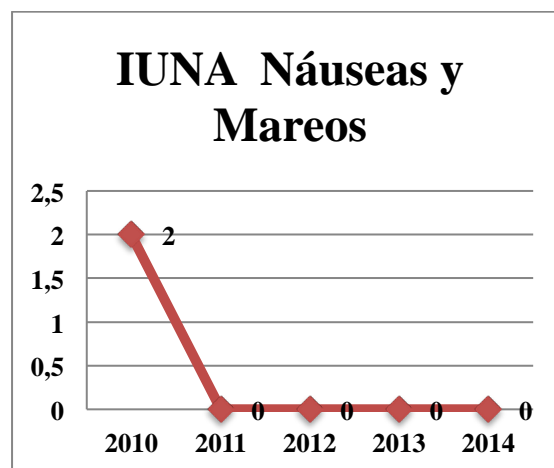


Gráfico n° 61 – Evolución alumnos IUNA.

Como se ha comentado anteriormente, en la comparativa con el HAS, los resultados están incluidos dentro del 13º ítem, el Sistema Nervioso Autónomo de esta escala.

Otro de los ítems analizados en el ISRA es la Falta de Aire, y en este caso se ha realizado el paralelismo con los Síntomas Respiratorios del HAS que incluía la sensación de ahogo o falta de aire (como en el ISRA), los suspiros y la dificultad para respirar (Disnea).

A continuación se muestran los gráficos respectivos al ítem Falta de Aire del ISRA en ambas instituciones por separado y por curso.

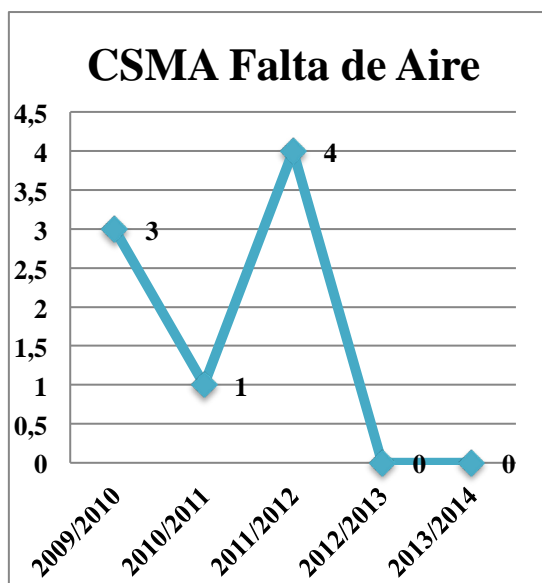


Gráfico n° 62 - Evolución alumnos CSMA.

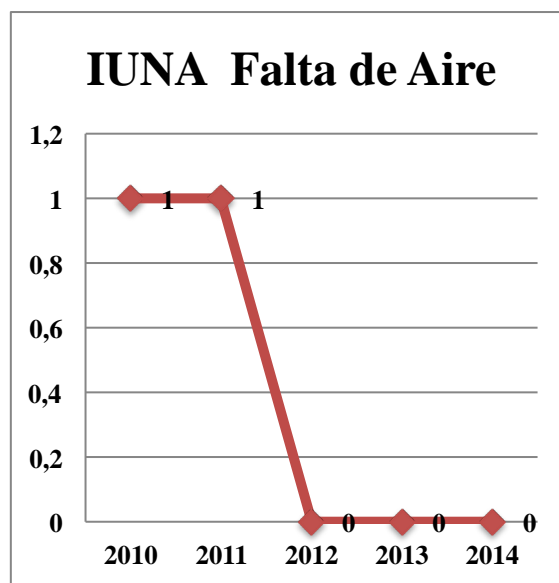


Gráfico n° 63 – Evolución alumnos IUNA.

Los resultados han sido iguales que los recogidos con el HAS, 8 (3,82%) en el CSMA y 2 (1,61%) en el IUNA.

Con respecto a las palpitaciones, en la Escala de Valoración de Hamilton se involucran otros síntomas como la taquicardia, las arritmias cardíacas benignas, el dolor torácico, el tener la sensación de las pulsaciones de los vasos sanguíneos y sensación de baja presión

Es el término palpitaciones el mencionado por los alumnos en todo momento, como se expuso anteriormente en las transcripciones.

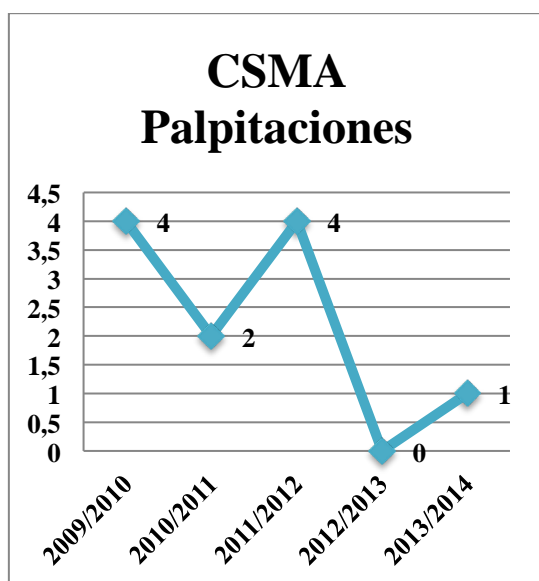


Gráfico n° 64 - Evolución alumnos CSMA.

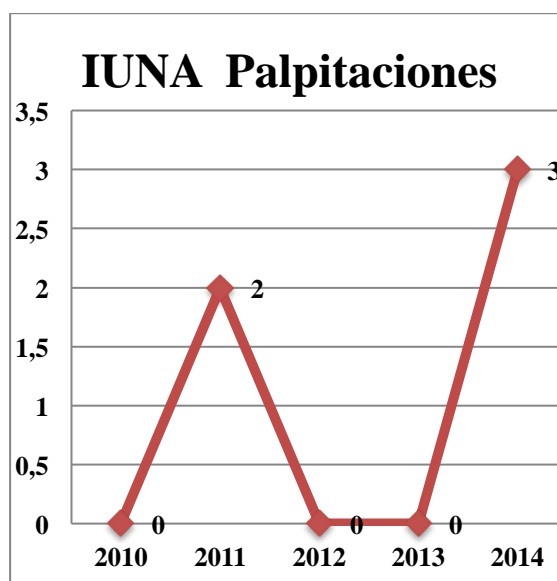


Gráfico n° 65 - Evolución alumnos IUNA.

Los resultados expuestos en estos gráficos coinciden con los relacionados con los Síntomas Cardiovasculares de la Escala de Hamilton, 11 (5,26%) para el CSMA y 5 (4,03%) para el IUNA. Es decir que los alumnos han mencionado su sintomatología a través de las palpitaciones cardíacas, tal como se expuso anteriormente.

Al tener en cuenta la diferencia de género, solo las palpitaciones resultaron estadísticamente significativas según el sexo de pertenencia, más alta en las mujeres que en los hombres; 10 respuestas de las mujeres frente a 4 de los hombres en total. Los temblores, también se hallaban entre los síntomas más frecuentes en las mujeres con 14 respuestas frente a 4 en los hombres. Esto hace un total de 24 respuestas de mujeres frente a 8 respuestas de varones en cuanto a estos dos síntomas fisiológicos.

¿Existe una causa que demuestre esta diferencia?

Según el Profesor de Anatomía Humana Dr. Leo Testut, existen factores anatómicos que son los que imponen las limitaciones cardiovasculares: las mujeres tienen las vísceras de menor tamaño que los varones. La mujer tiene menor desarrollo de la caja torácica y un corazón más pequeño, menor cantidad de sangre y volumen sistólico (cantidad de sangre que expulsa el corazón cada vez que se contrae para igual demanda de oxígeno). Su frecuencia cardíaca (pulsación del corazón por minuto), por tanto, va a ser mayor. En consecuencia tienen un menor gasto cardíaco ($GC = \text{volumen sistólico} \times FC$). El menor tamaño del corazón parece deberse a una suma de varios factores: su menor superficie corporal y masa magra, repercusión de las hormonas sexuales (estrógenos), sobre el crecimiento del corazón y diferente respuesta de la tensión arterial durante el ejercicio. La mujer presenta menor concentración de hemoglobina en sangre (15% menos) y del número de hematíes, lo que equivale a una menor capacidad de transporte del oxígeno sanguíneo. (Testut, 1979:7-10)

El ítem correspondiente al Cuerpo en Tensión, se relaciona con los Síntomas Somáticos Musculares que proponía la Escala HAS. Aunque se recuerda que en aquella escala los síntomas descritos eran dolores musculares, rigidez muscular, las sacudidas clónicas y musculares, el rechinar de los dientes y la voz quebrada.

Con respecto a la comparativa con los resultados extraídos de la Escala de Hamilton, en el CSMA hay una variante ya que una alumna en el curso 2009/2010 hizo alusión al quiebre de la voz, pero como este síntoma no está contemplado en el ISRA no se lo puede incluir.

CSMA 2009/2010

A29: Cuando siento que me quedo sin voz, casi no puedo hablar... menos mal que no canto... aunque intento cantar las notas para que me den más seguridad.

El resto de las respuestas coinciden con la tensión muscular y corporal que se expone a continuación en los gráficos pertenecientes a cada centro de estudios y dividido por cursos para poder observar la evolución.

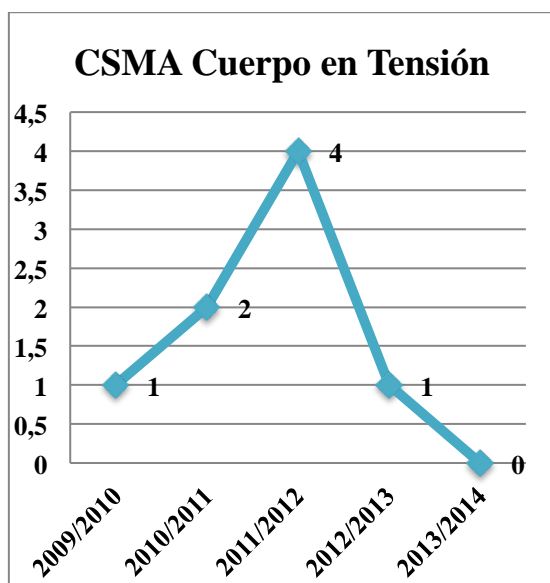


Gráfico nº 66 - Evolución alumnos CSMA.

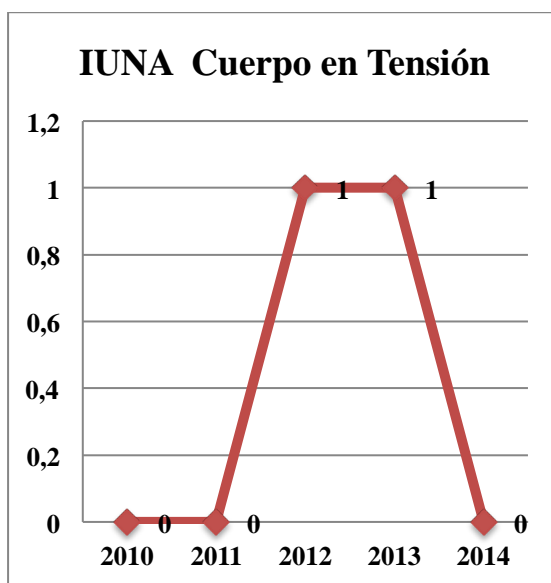


Gráfico nº 67 – Evolución alumnos IUNA.

El síntoma del Dolor de Cabeza pertenece a la Sintomatología del Sistema Nervioso Autónomo de la Escala de Hamilton. Los resultados obtenidos del análisis del Inventario ISRA han sido de 2 (1,95%) para el CSMA y 1 (0,80%) para el IUNA.

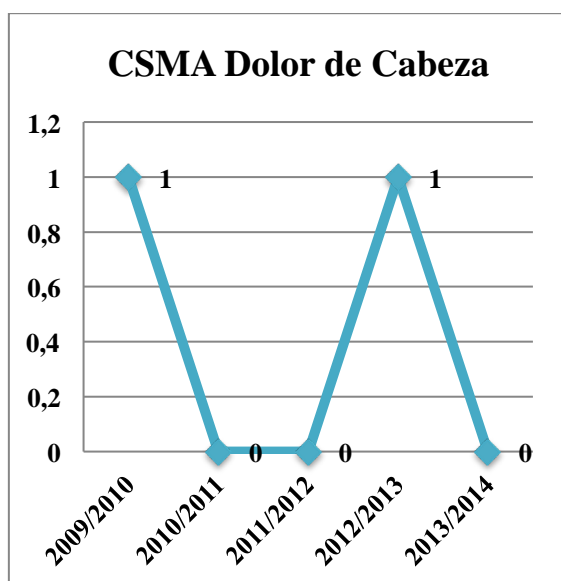


Gráfico nº 68 - Evolución alumnos CSMA.

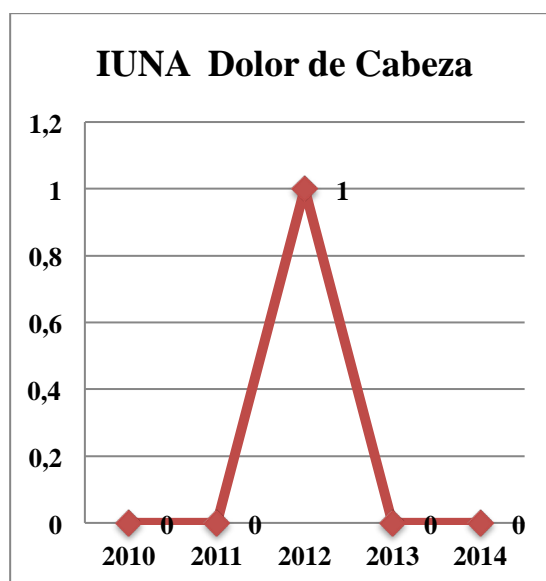


Gráfico nº 69 – Evolución alumnos IUNA.

Como se puede observar la diferencia es mínima aunque porcentualmente es más del doble con 1,95% para el CSMA y 0,80% para el IUNA, pero numéricamente ha sido irrelevante.

Continúa el análisis con el Temblor de Extremidades, manos y piernas. Este ítem está incluido dentro de la Sintomatología Tensión en la Escala HAS. Se recuerda que estos incluían, además de las sensaciones de tensión, otras como fatiga, inquietud, incapacidad de espera, sobresaltos, temblores y llanto fácil.

En la comparativa con la Escala de Hamilton existen unas diferencias ya que de las 21 respuestas correspondientes al ítem Tensión, hay 16 declaraciones que pertenecen a los temblores de las extremidades. Estas respuestas están divididas en 7 (3,34%) para el CSMA y 9 (7,25%) para el IUNA.

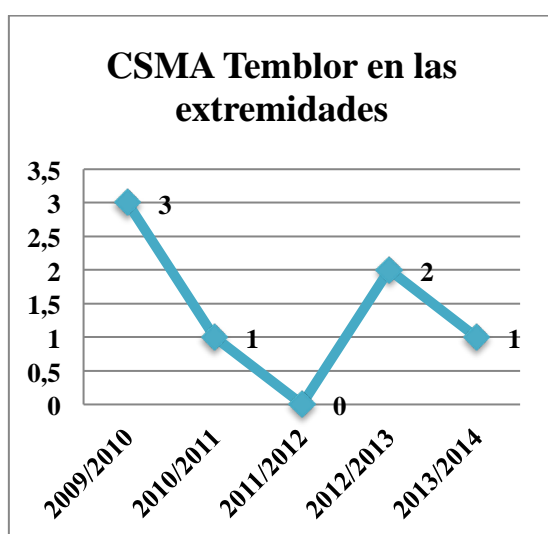


Gráfico nº 70 - Evolución alumnos CSMA.

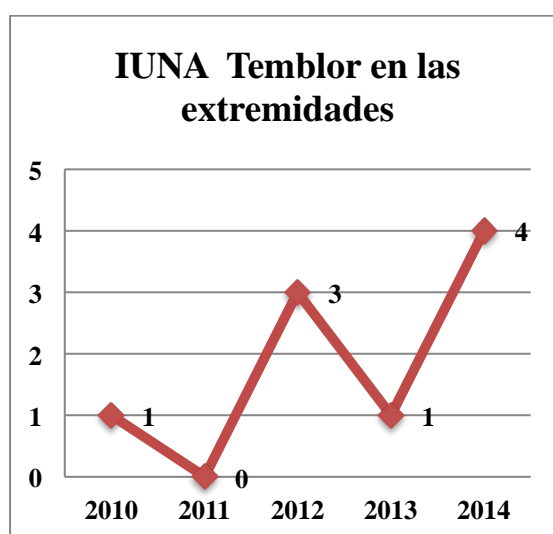


Gráfico nº 71 – Evolución alumnos IUNA.

En los gráficos se puede apreciar la curvatura descendente en la evolución de las respuestas de los participantes del CSMA a través de los cinco cursos. A su vez, en el IUNA se observa una evolución que parte de 1 respuesta relacionada con los temblores, hasta 4 en el último curso.

El resto de las respuestas que completan la diferencia con la escala de Hamilton pertenecen a otras patologías ya descritas anteriormente.

Con respecto al ítem titulado Sudor de las Manos, también pertenece a la sintomatología del Sistema Nervioso Autónomo. Los resultados extraídos de las respuestas del alumnado participante han sido de 7 (3,34%) para el CSMA y de 7 (5,64%) para el IUNA. Éste es un ítem importante para los pianistas, porque desestabiliza mucho la ejecución e impide que se interprete con tranquilidad.

A continuación se exponen los gráficos que son el resultado de los datos extraídos de las respuestas de los alumnos de ambas instituciones detallado curso a curso y que muestran la evolución de la sintomatología.

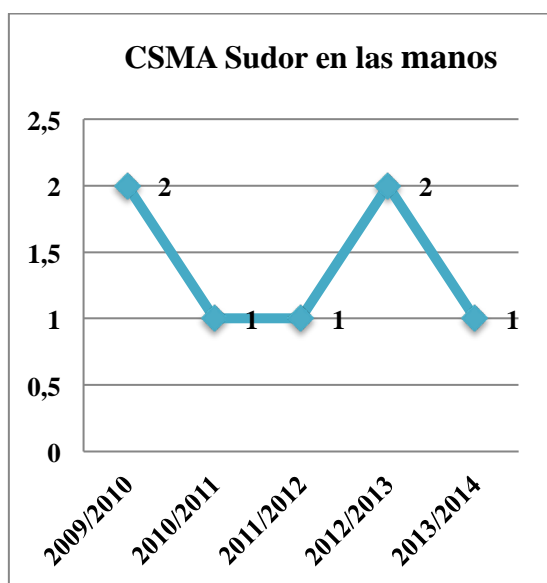


Gráfico n° 72 - Evolución alumnos CSMA.

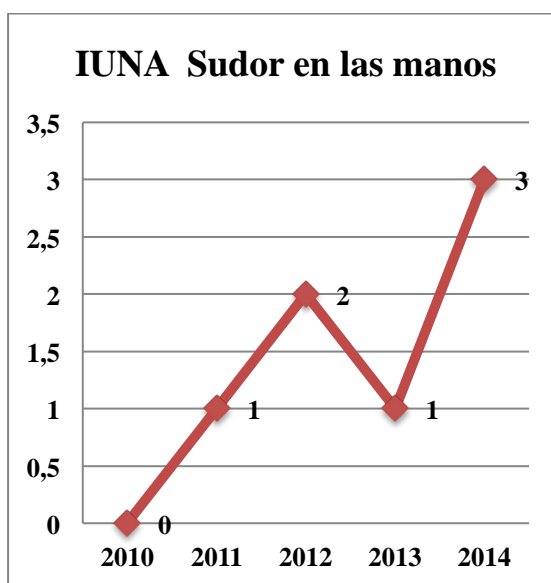


Gráfico n° 73 – Evolución alumnos IUNA.

En cuanto a las molestias estomacales, que en la HAS se refería a los Síntomas Gastrointestinales, los resultados obtenidos son los mismos. Es decir que el CSMA tiene un total de 12 respuestas (5,74%) y el IUNA tiene 5 respuestas relativas a este ítem (4,03%). A continuación se exponen los gráficos de ambas instituciones con una evolución de curso a curso.

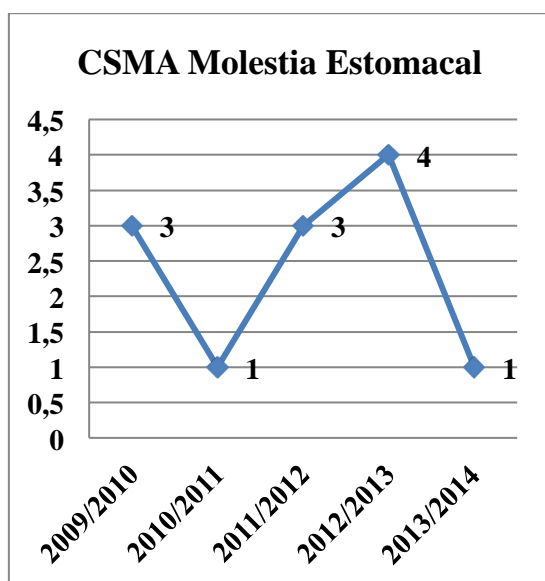


Gráfico nº 74 - Evolución alumnos CSMA.

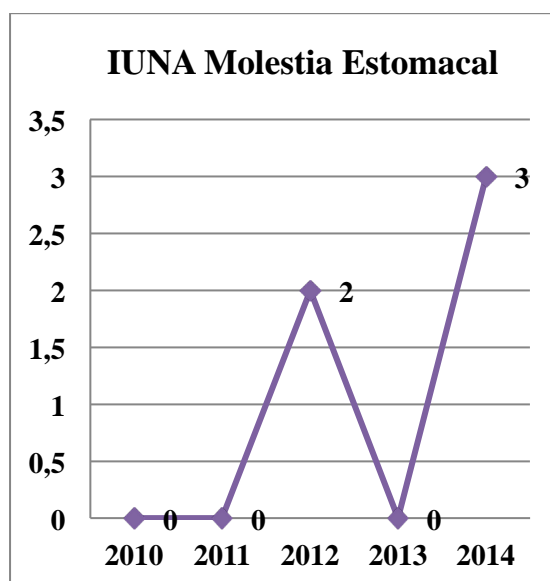


Gráfico nº 75 – Evolución alumnos IUNA.

Se confirman los resultados expuestos con la Escala de Hamilton donde los Síntomas Gastrointestinales arrojaban los mismos resultados. Esto significa que el alumnado ha respondido refiriéndose a la misma sintomatología: las molestias estomacales.

Se puede apreciar que el nerviosismo se construye a partir de diferentes criterios. En muchos casos los participantes carecen de información para llevar a cabo una definición.

Entre ellos, se puede hablar que para definir el miedo escénico, por parte del alumnado, se abren una serie de temas emergentes, como ya se ha mencionado al comienzo del primer planteamiento.

El siguiente tema emergente que los alumnos han considerado de gran importancia es la calidad de estudio. Muchos piensan que esta no es buena y por ello les asaltan las dudas en el momento de enfrentarse a un auditorio o un tribunal.

VI.3.2 El estudio cotidiano

Este epígrafe es de suma importancia, ya que se pueden encontrar soluciones desde el punto de vista pedagógico para ayudar a los alumnos a afrontar el miedo escénico desde esta perspectiva, ya que es el objetivo de esta investigación.

De los 333 participantes en total, 136 (40,84%) han mencionado la inseguridad en el estudio o la inquietud de no saber hacer frente a sus problemas técnicos y/o interpretativos.

Se comenzará transcribiendo una breve selección de las respuestas dadas por los alumnos quienes manifiestan sus miedos, inseguridades y sus autoacusaciones.

CSMA 2009/2010

A2: No estar seguro de lo que has estudiado.

A20: ...me pongo a pensar... a repasar los pasajes difíciles mentalmente para no equivocarme.

CSMA 2010/2011

A5: Ya habiendo andado un poco más de camino pienso que Rimsky Kórsakov tenía razón cuando decía que el miedo es inversamente proporcional a la preparación.

CSMA 2012/2013

A3: Estar nervioso es estar inseguro.

A49: Tiene que ver con la preparación.

IUNA 2010

A1: Yo creo que uno de mis problemas es que siempre hay algún pasaje que no lo tengo completamente cerrado...

IUNA 2011

A1: Este año estoy estudiando de otra manera y ahora la definición del miedo o los nervios la veo más clara, todo pasa por la seguridad.

IUNA 2013

A23: Estar nervioso es porque no estudiaste bien o porque no hiciste todo lo que tendrías que haber hecho.

La mayoría de las respuestas dadas por los participantes se refieren a la falta de estudio, mala preparación y al desconocimiento de las obras, factores que les provocan inseguridades, nerviosismo y miedo en el momento de enfrentarse a una situación estresante como un concierto, audición o ante un tribunal.

Un aspecto de gran importancia que interesa analizar dentro del marco general, es el de hacer una reflexión sobre la enseñanza del piano en grado superior de conservatorio e instituto universitario de arte y el de la preparación de las actuaciones.

Esta tesis, sienta sus bases en la función pedagógica del profesor de piano en grado superior ante el miedo escénico de los alumnos, su importancia en la preparación del estudio cotidiano, la cual considera como uno de los factores más importante, junto con los psicológicos, para regular las variaciones de la ansiedad y la ayuda que puede prestarle al educando.

La ejecución del piano es una actividad eminentemente emocional y al perseguir la perfección técnica puede ir transformándose en una acumulación de destrezas más cercanas a un adiestramiento que a una educación.

Muchas respuestas de los participantes, hacen alusión a la inseguridad sobre el resultado del estudio, por no haberlo hecho bien, por falta de recursos técnicos en algún pasaje, etc.

CSMA 2009/2010

A2: No estar seguro de lo que has estudiado.

A36: Cuando sientes miedo a perder el control de las obras. Memoria, digitación, velocidad.

CSMA 2010/2011

A10: Cuando me pongo a pensar que ahora viene el pasaje difícil... debería haberlo estudiado más...

CSMA 2011/2012

A7: Intento controlarlo diciendo el nombre de las notas.

A17: Hay nervios cuando no estás 100% preparado en todo sentido: técnicamente, interpretativamente y emocionalmente. Hay que prever todo.

CSMA 2013/2014

A8: ...vas adquiriendo seguridad y aprendes a estudiar de otra manera.

A14: ...creo que no estudio de manera adecuada.

IUNA 2010

A1: Yo creo que uno de mis problemas es que siempre hay algún pasaje que no lo tengo completamente cerrado...

IUNA 2012

A1: Está clarísimo, cuando no «dominás» la obra al 100% «salís» al escenario con nervios. Ahora estoy seguro de eso.

IUNA 2014

A3: Me parece que la cosa pasa por no estudiar lo suficiente... que podría haber estudiado de otra manera así no lo pasaría mal.

A15: Es cuando no «dominás» las obras.

Muchas de las dudas que presentan los alumnos provienen de la inseguridad, que se genera primeramente en la falta de organización en su tiempo de estudio. Es decir, organizar su agenda. Alguno de ellos ha mencionado el tiempo de estudio o el tiempo que transcurrirá hasta que pueda solucionar el problema del miedo escénico.

CSMA 2009/2010

A8: ...estudié poco

IUNA 2012

A21: ...estudio mucho pero quizás no estudié bien...

A veces esperan que el tiempo y la experiencia solucionen el problema.

IUNA 2012

A9: Los nervios se van atenuando con el tiempo a medida que vas haciendo actuaciones...

CSMA 2012/2013

A27: Es un estado que sufrimos todos o casi todos los músicos, a no ser que tengas mucha experiencia.

Existe una notoria falta de criterio en cuanto al tiempo de estudio y la organización de la forma de estudiar de manera eficaz.

Muchas respuestas indican que el conocimiento que poseen los alumnos a este respecto es casi nulo. Contestan de manera intuitiva ya que saben que algo no les funciona pero no saben cómo solucionarlo.

Otros esperan que con el tiempo, sus profesores les ayuden o los vayan guiando, o no.

CSMA 2010/2011

A18: Supongo que se curará con el tiempo...

CSMA 2011/2012

A42: ...Estoy en 1º y espero ir superándolo con el tiempo.

Las respuestas, en su mayoría, dan la impresión de que los alumnos se encuentran solos o se sienten solos frente a la problemática de afrontar un concierto o un examen.

Se necesita un orden para que el estudio sea eficaz, comenzando por ordenar la agenda. Al formalizar este orden, el alumno tendrá conciencia de cuánto tiempo dispone concretamente para estudiar. Ese tiempo lo dividirá en las obras que su currículo le exige y a su vez cada obra será dividida por páginas de acuerdo a la cantidad que posea la misma a estudiar. Así el alumno sabrá exactamente qué objetivo tiene que cumplir de una clase para otra.

En el CSMA existe un plan de trabajo como por ejemplo leer bibliografía relacionada con la kinesiología, anatomía, fisiología y mecánica articular; la kinesiología de la postura y la conducta; el dominio del cuerpo mediante los distintos métodos de relajación, a través de la Asignatura Técnica Alexander.

CSMA 2011/2012

A1: ...Estoy haciendo Técnica Alexander.

A24: ...La Técnica Alexander me está ayudando un montón.

CSMA 2012-2013

A1: Bueno ya estoy en 4º... Se acerca el final y sigo pensando lo mismo aunque la Técnica Alexander me ha ayudado bastante...

En todos estos testimonios se ha podido observar que la inseguridad en la calidad de estudio, los problemas que tienen los alumnos en su estudio diario, es importante.

Los datos extraídos de las respuestas de los participantes han arrojado como resultado que los alumnos del CSMA que han declarado sentirse inseguros o tener problemas con su estudio cotidiano, han sido 87, es decir el 41,62% sobre un total de 209 alumnos en el transcurso de los cinco años del trabajo de campo realizado para esta investigación.

Mientras tanto, en el IUNA los alumnos que han mencionado sentir problemas con su estudio cotidiano han sido 49, o sea el 39,51%.

Si hacemos una comparativa porcentual la diferencia no es muy amplia, solamente un 2,11%.

Pero sí cabe señalar que es el ítem que mayor cantidad de respuestas ha obtenido por parte de los alumnos participantes.

A continuación se exponen dos gráficos con el análisis cuantitativo de las respuestas de los alumnos en el CSMA y en el IUNA respectivamente.

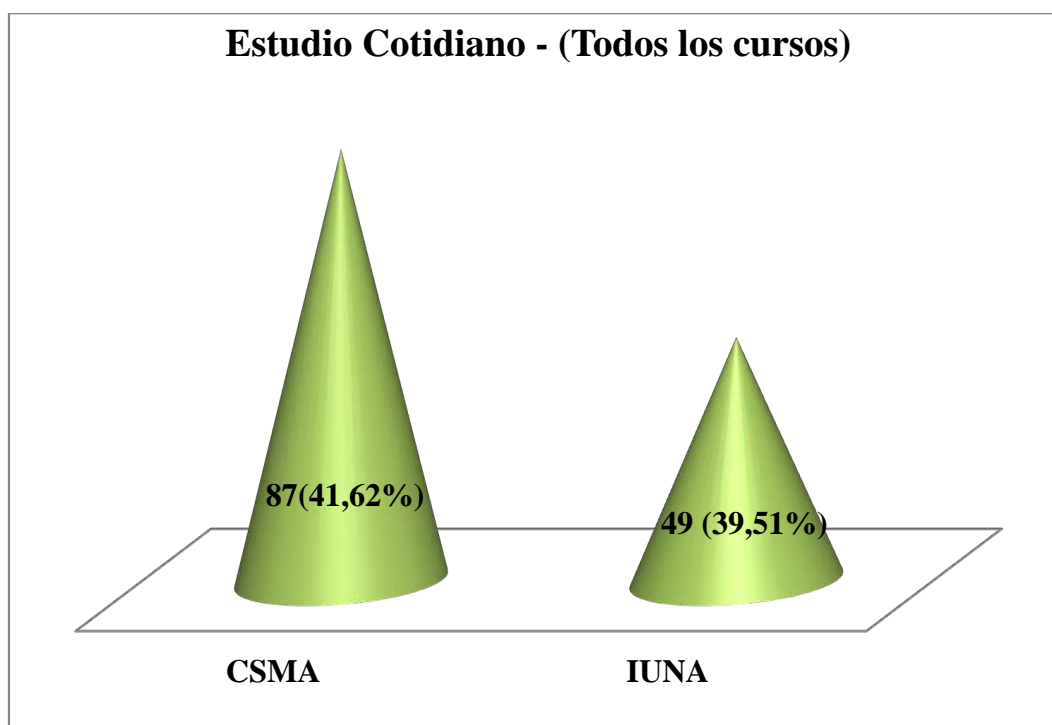


Gráfico n° 76 — Alumnos - Definir nerviosismo a través del Estudio Cotidiano.
(Todos los cursos).

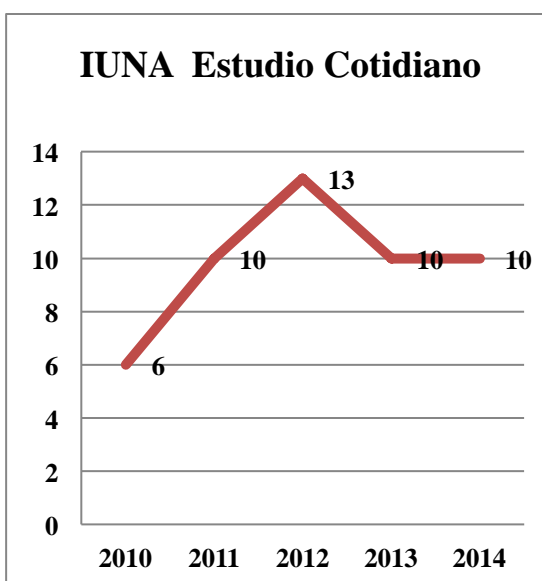
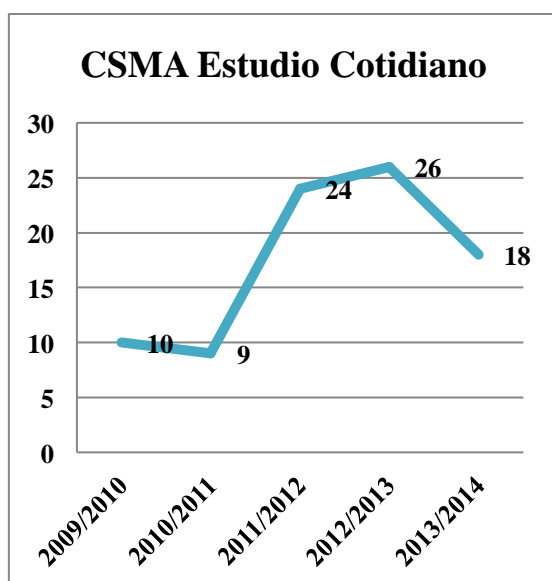


Gráfico n° 77 – Evolución - Alumnos CSMA.

Gráfico n° 78 – Evolución – Alumnos IUNA.

Según la curvatura de estos dos gráficos se puede observar que en ambos centros coincide un incremento de los problemas en el estudio cotidiano en el 3° curso, aunque en el CSMA se nota un aumento en el curso posterior a pesar de la disminución del alumnado en ese año. En el curso 2012/2013 comenzaron 49 personas y acabaron 34.

La causa de este aumento en el CSMA en el 4º curso puede deberse, en parte a que muchos alumnos que quedaron en el Conservatorio se vieron obligados a cambiar de profesor a mitad de curso, con lo cual el sentimiento de inseguridad puede haber influido en este aspecto.

Se analizarán cada uno de los temas emergentes en este epígrafe, como resultado de las respuestas del alumnado en ambos centros de estudio a lo largo de los cinco cursos respectivamente, y en algunos casos se podrá estudiar la evolución de las respuestas en las que se ha podido realizar un seguimiento.

VI.3.2.1 La Preparación

Uno de los aspectos más importantes para otorgar seguridad al alumno es la preparación, ya sea del programa, o de la situación de concierto, concurso o examen.

Las respuestas con respecto a este epígrafe, han sido variadas, en cuanto a que algunos dan una respuesta subjetiva manifestando la calidad de su propia preparación expresándose en 1ª persona y otros dan una definición objetiva.

La diferencia entre ambas instituciones es muy notoria. Las cifras extraídas sobre este tema emergente han sido de 26 (12,44%) para el CSMA y 3 (2,41%) para el IUNA.

A continuación se exponen los gráficos correspondientes a cada institución con la evolución a través de los cursos.

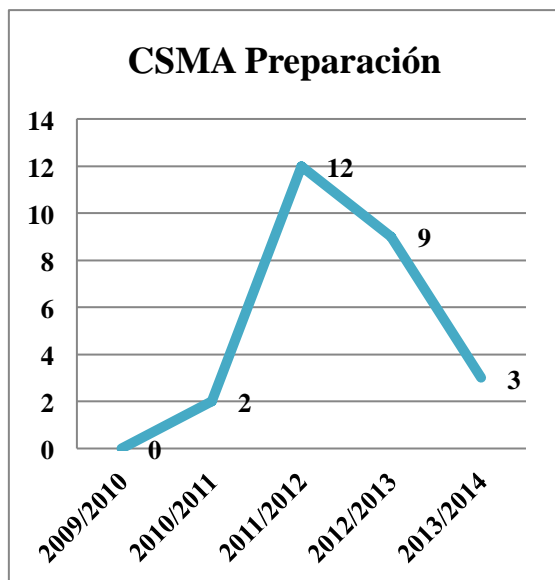


Gráfico nº 79 – Evolución - Alumnos CSMA.



Gráfico nº 80 – Evolución – Alumnos IUNA.

Existe una marcada preocupación por parte de los alumnos del CSMA por este tema, según sus manifestaciones.

CSMA 2011/2012

A3: Todo comienza cuando cometo errores y pienso que son el resultado de una preparación incompleta.

A13: Creo que mi angustia se debe a mi mala preparación.

A27: Si al final todo es cuestión de una muy buena preparación.

CSMA 2012/2013

A1: ... Creo que también los nervios son una consecuencia de no estar bien preparado.

A49: Tiene que ver con la preparación.

Se puede apreciar que algunos alumnos hablan de sus vivencias y definen el miedo a través de su mala preparación. Otros no definen si están involucrados en la respuesta o si es objetiva.

En el IUNA, solo se han manifestado 3 personas al respecto con las siguientes declaraciones:

IUNA 2011

A7: Los nervios se pueden dar por varios motivos pero creo que el principal es por no tener suficientemente preparadas las partituras.

A11: En mi opinión, la clave está en la confianza y la seguridad de que estoy realmente preparada.

A20: No existe cuando estás preparado y concentrado y «tenés» el valor de enfrentarlo.

En estos casos solo una alumna ha dejado caer que hablaba de sí misma, mientras que los otros dos son más objetivos en sus respuestas y dan las soluciones al respecto: «la clave está...» o de forma más indirecta: «No existe cuando...». Son afirmaciones que responden a la seguridad que tienen esos alumnos frente a la problemática del miedo.

Hay algo que todos los alumnos tienen claro: si la preparación no ha sido totalmente suficiente, el miedo se apoderará del alumno antes y/o durante la presentación.

La preparación de un programa ya sea para conciertos, audiciones o exámenes, tiene muchas implicancias en diferentes aspectos.

Dentro de la preparación de una obra que será interpretada ante un auditorio o tribunal existen diferentes ítems como los problemas técnicos, el aspecto analítico de las obras, el aspecto emocional y el existencial.

VI.3.2.1.1 Inseguridad en el Estudio Cotidiano

Las manifestaciones del alumnado han determinado ciertos temas que se pueden analizar dentro del epígrafe Estudio Cotidiano. Estos son la inseguridad acerca del estudio, la falta de estudio por parte de los alumnos, la mala calidad o ejercitación deficiente, los problemas técnicos, la cantidad de tiempo dedicado y la preparación. En algunas manifestaciones se ha podido comprobar también un cambio en la manera de estudiar, con lo cual se observará el hilo evolutivo de estos casos.

La planificación y la seguridad previa a la presentación pueden reducir significativamente la tensión y hacer el concierto mucho más agradable.

Si el estudio previo ha sido genuinamente profundo, el alumno-pianista debería hacer ejercicios lentos, relajados y recordar las ideas musicales que quiera transmitir.

Se comenzará por analizar la Inseguridad en el Estudio en ambas instituciones por separado y por curso. Los datos extraídos han sido 14 (6,69%) respuestas para el CSMA y 5 (4,03%) para el IUNA.

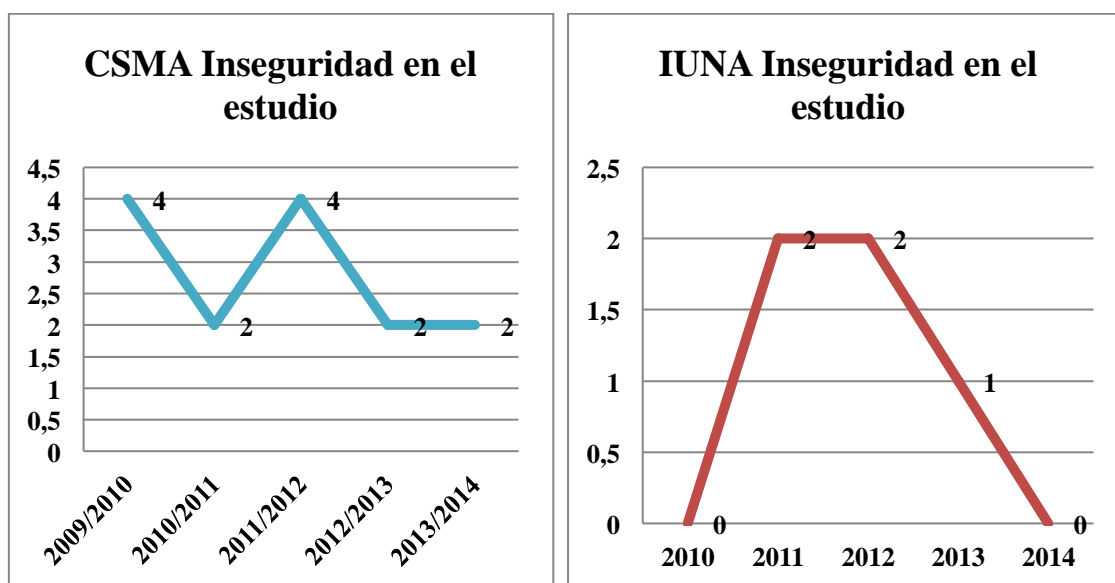


Gráfico n° 81 – Evolución - Alumnos CSMA.

Gráfico n° 82 – Evolución – Alumnos IUNA.

Las curvas de los gráficos muestran algunas alteraciones durante los primeros cursos en ambas instituciones, aunque en el CSMA ha comenzado con 4 personas que acusaban inseguridad en sus estudios.

CSMA 2009/2010

A2: No estar seguro de lo que has estudiado.

A20: Cuando me siento inseguro de las obras...

CSMA 2010/2011

A36: Cuando no estás 100% seguro del programa.

IUNA 2011

A13: Es cuando sé que hay probabilidades de que algo salga mal, o sea inseguridad...

IUNA 2012

A1: Está clarísimo, cuando no «dominás» la obra al 100% «salís» al escenario con nervios. Ahora estoy seguro de eso.

La inseguridad o seguridad en el estudio diario, está dado por diferentes ingredientes que conforman el estudio en sí mismo.

Estos aspectos son los que se utilizan para el armado de una obra para ser interpretada con absoluta tranquilidad y conciencia de lo que el pianista debe pensar en cada momento en el transcurso de su ejecución.

Los factores se pueden dividir en 4: el técnico-pianístico, el analítico, el emocional y el existencial y todos juntos forman parte de la formación que el profesor impartirá a sus alumnos, quien será el encargado de facilitar estas herramientas al alumnado para la solución de su problema.

VI.3.2.1.1.1 Análisis del aspecto técnico-pianístico

El desarrollo de la técnica pianística como herramienta, depende de una reflexión constante de la intencionalidad o la idea que precede a la actividad musical, proporcionando información acerca de cómo generar los medios para la ejecución de una obra musical.

La relación entre la técnica y la música determina la manera en que se estudia la técnica. El estudiante debe añadir musicalidad cuando sea capaz de hacerlo.

CSMA 2011/2012

A48: En grado elemental yo no sabía lo que era ponerse nervioso; es como que ahora tengo conciencia de las dificultades técnicas que tengo.

Los problemas técnicos son un tema emergente que algunos alumnos han querido expresar en ambos centros de estudios. En el CSMA lo han hecho 7 (3,35%) personas y en el IUNA 6 (4,83%).

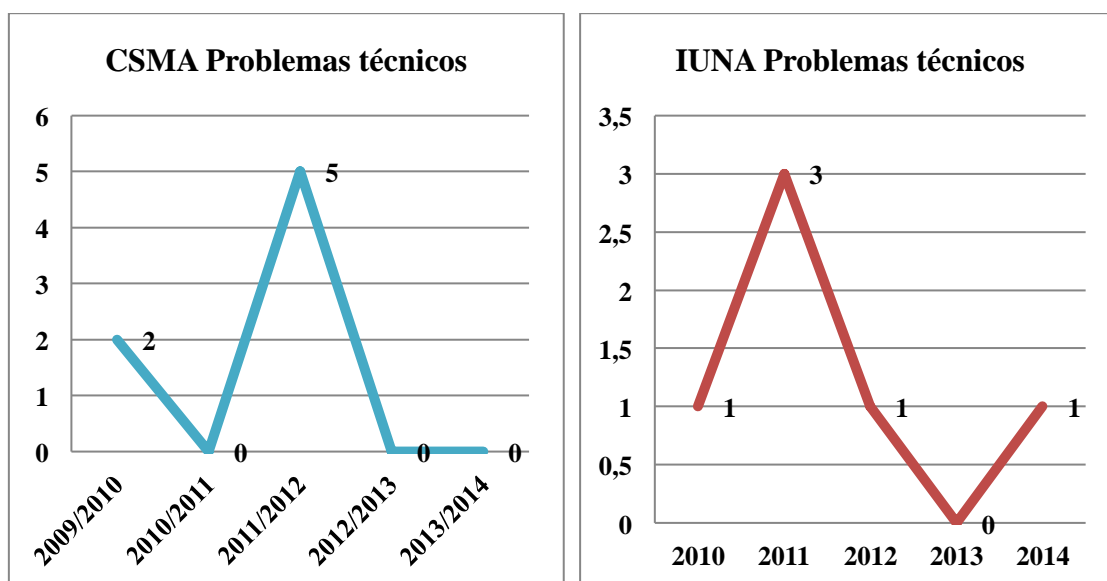


Gráfico n° 83 – Evolución – Alumnos CSMA.

Gráfico n° 84 – Evolución – Alumnos IUNA.

Las respuestas en su mayoría, dan la impresión de que los alumnos se encuentran solos o se sienten solos frente a la problemática de afrontar un concierto o un examen.

CSMA 2011/2012

A1: Ahora estoy pendiente del año que viene, con el concierto de fin de grado. Espero poder superar o por lo menos controlar mis nervios y poder concentrarme. Estoy haciendo Técnica Alexander.

CSMA 2012/2013

A1: Bueno ya estoy en 4º... Se acerca el final y sigo pensando lo mismo aunque la Técnica Alexander me ha ayudado bastante...

Este es un ejemplo de un alumno que durante sus dos últimos años de la carrera ha recurrido a esta asignatura con el objetivo de poder afrontar el concierto de final de grado. Reconoce sus beneficios y su mejoría.

En el IUNA, de acuerdo con las entrevistas realizadas a los profesores, la mayoría tienen una planificación anual, donde cada obra que se termina va a ser tocada en audiciones dentro y fuera del centro de estudios. Más adelante se analizará detalladamente este punto.

También recomiendan bibliografía y asistencias a clases magistrales y cursos que se ofrecen dentro de la institución y otros organizados por fundaciones y otras entidades.

El profesor puede ayudar al alumno a aprender a administrar sus movimientos a partir del entendimiento de cómo trabaja cada músculo.

CSMA 2009/2010

A36: Cuando sientes miedo a perder el control de las obras, memoria, digitación o velocidad.

A39: Para mí, es cuando sientes problemas de tensiones cuando quieres tocar una obra y te agobias porque no puedes controlar los dedos, las notas, la interpretación... todo.

Muy importante es la articulación de cada dedo, pero si existe una tensión en las manos, estos no responden de la manera que el pianista quisiera.

IUNA 2013

A17: Tener nervios es no poder concentrarte en lo que estás haciendo, que se te agarroten las manos y no poder articular los dedos.

En cuanto a la articulación e independencia de los dedos debemos saber que cada dedo desciende hasta que se siente la reacción de la tecla igual a la fuerza de sostén. Esto quiere decir que la articulación flexiona tanto como lo requiera el desplazamiento de la tecla, no más. Debe presionarse con los extremos de los dedos, no con las yemas; entonces las falanges estarán perpendiculares a las teclas. Así se logra la técnica de igualación de los dedos llegando a tocar con la misma fuerza con todos ellos y se consigue un toque perlado en el que el movimiento articular se reduce al mínimo, pero los dedos sienten que están apoyados aunque el tiempo sea breve entre la ejecución de una nota y la siguiente.

Muy importante será también estudiar detenidamente el pasaje del pulgar tanto en arpeggios como en escalas, aunque con más dedicación en los arpeggios. Aquí se requiere una rotación del antebrazo para favorecer el pasaje del pulgar y atacar la nota siguiente con una mayor extensión del codo y del hombro de modo que se pueda regular la fuerza de los dedos.

Los movimientos de rotación de antebrazo y muñeca son un recurso para determinados pasajes donde la relajación del brazo es muy importante.

En ocasiones este movimiento acompañará a la acción de los dedos, complementándola. La muñeca deberá ser flexible para que pueda ser capaz de ejecutar rápidos y pequeños cambios de manera cómoda y natural.

La independencia de miembros (manos y pies) es el primer peldaño para construir mentalmente la polifonía y poder llevarla a cabo especialmente en la música para tecla de los siglos xvi y xvii con el uso de diferentes teclados en un mismo instrumento. Esto se hará cada vez más complejo hasta llegar a la total independencia de dedos requerida en la música barroca como por ejemplo, para las fugas a 3, 4 o 5 voces de Johannes Sebastián Bach. El estudio de las manos separadas es la mejor forma de incrementar la velocidad con control y sin problemas. Permite experimentar movimientos de manos correctos para alcanzar velocidad y expresión y es la forma más rápida para aprender a relajarse. Primero es conveniente estudiar los pasajes más difíciles, es

el estudio segmentado, por trozos o por compás; esto permite enseñarle a la mano nuevos movimientos.

En cuanto a los pies, la utilización de los pedales será con diferentes propósitos, como prolongar el sonido de aquellas notas que los dedos no pueden físicamente mantener, o de embellecer el sonido a través de la resonancia y los armónicos. Un alumno de grado superior ya ha desarrollado la habilidad de los pies que estará unida al análisis del sonido, es decir, que los pies reaccionarán de manera inmediata al sonido captado por el oído, producido por los dedos en conjunción con la obra interpretada. De todos modos, el uso de los pedales va a variar dependiendo del piano y las condiciones acústicas de la sala o escenario en que se encuentre el instrumento. El alumno deberá estar entrenado para efectuar cambios de último momento para adaptar la ejecución de las obras a las circunstancias acústicas del sitio y al nuevo instrumento.

Esto significa que se están aplicando distintos elementos: el físico (colocación de la mano y caída por su propio peso) y el analítico (armonía). Es uno de los procedimientos bio-físicamente seguros para desarrollar las configuraciones de músculos y nervios necesarias para tocar rápido.

El peso del brazo y su relajación dará al alumno-pianista una profundidad en su sonido, dando paso a un matiz *forte* no forzado sino natural. Es importante el conocimiento del uso de la gravedad, la caída del peso del brazo, para comprobar el nivel de relajación. Al tocar un pasaje al piano, técnicamente complicado, la tendencia natural es tensar los músculos de forma que el cuerpo entero se transforma en una masa contraída de los mismos.

De esta forma se crean barreras en cuanto a las velocidades porque se intenta hacer lo imposible, como estudiar demasiado rápido, juntar las manos sin estar preparado, digitación inadecuada, etc. Todo ello produce tensión y ansiedad en el momento de la ejecución.

Muchos estudiantes tienden a estudiar descuidando la música y prefieren trabajar cuando nadie los escuche. Este no es un buen método para la adquisición de técnica porque produce un pianista que no puede exhibirse dando lugar al miedo escénico.

Hemos visto como las manos, los hombros, los brazos, los pies, el cuerpo completo, deben estar al servicio de la música para crear una interpretación natural, sin contracciones musculares que son otro de los factores que dan lugar al miedo escénico a través de la inseguridad.

VI.3.2.1.1.1 La Memorización

La memorización es otro factor que infunde inseguridad. La memoria, la concentración y las habilidades motoras exigidas a un pianista son importantes en cuanto a los resultados obtenidos. Los pianistas solistas tocan sus conciertos de memoria. Esto requiere un estudio especial como es el de estudiar y memorizar al mismo tiempo. Al utilizar el análisis mientras se estudia una obra, la memorización es casi automática y segura.

CSMA 2009/2010

A8: Cuando voy a salir al escenario y siento que estoy en blanco; pienso que no me voy a acordar de nada, que estudié poco...

A25: Es incontrolable, horrible... No me acuerdo de nada y me digo ¿por qué no habré estudiado bien?

IUNA 2014

A9: Ya «sabés» que es un tema que me apasiona por mi otra profesión. Es verdad que además de las emociones hay un punto de desconocimiento el temor viene por ese lado, desconocimiento de lo que va a pasar, si no te vas a acordar, si no te «sabés» bien las obras, etc.

Dentro las respuestas a la primera pregunta de esta serie, la memorización no ha sido un tema especialmente mencionado. En el CSMA la han citado 6 (2,87%) personas y en el IUNA 1 (0,80%).

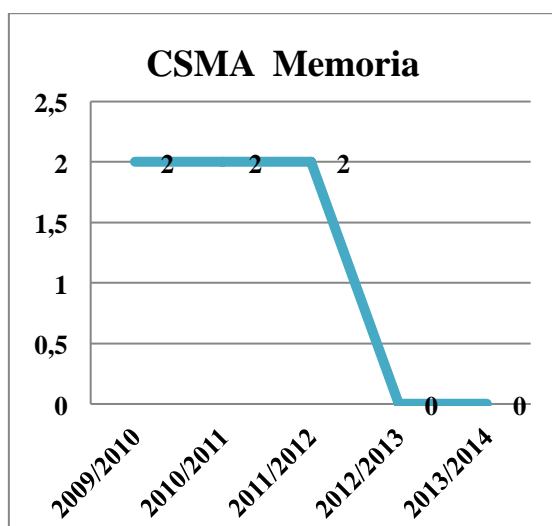


Gráfico n° 85– Evolución - Alumnos CSMA.

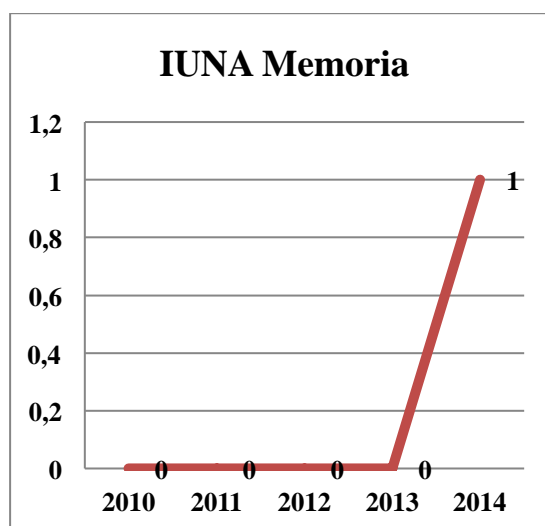


Gráfico n° 86 – Evolución – Alumnos IUNA.

Si un alumno puede tocar una obra totalmente de memoria pero no la puede escribir es porque fue parcialmente memorizada, lo cual es totalmente inadecuado para una presentación pública. Allí aparece la frustración y el alumno estará obsesionado siempre con problemas de memoria. Por lo tanto, los métodos de memorización apropiados deben ser parte integral de cualquier procedimiento de estudio; la memorización es una necesidad, no un lujo.

Como ya se ha mencionado en el Capítulo II MARCO CONCEPTUAL, epígrafe II.2.2.4.1, existen diferentes tipos de memoria. Dentro del estudio cotidiano, un apartado sería entrenar cada una de ellas para que se pongan en funcionamiento en el momento de la interpretación del repertorio.

Para aprender a tocar a la velocidad correcta, es fundamental un uso apropiado del estudio lento para conseguir los objetivos de sólida memorización e interpretación sin errores.

Una vez que la obra se ha memorizado, el alumno estará capacitado para hacer muchas cosas como, por ejemplo, tocar la partitura en su cabeza, lejos del instrumento o escribir íntegramente la composición.

En el proceso de memorización se ponen en funcionamiento sus diferentes formas: auditiva, muscular, fotográfica o visual y analítica. En el momento de la ejecución todas se ponen a trabajar en equipo, y si alguna falla otra podrá salir en su ayuda para suplirla.

Por esta razón el profesor deberá guiar al alumno en el estudio de los diferentes tipos de memorias para activarlas y ponerlas al servicio de la interpretación.

«Existen cuatro formas de estudiar una composición: (1) al piano, con la partitura; (2) lejos del piano con la partitura; (3) al piano, sin la partitura; y (4) lejos del piano, sin la partitura». (Hoffmann, 1976: 52).

Bien, pues estas cuatro formas de memorización son otros factores que también dotarán de seguridad al alumno a la hora de hacer su presentación en público y así no dar lugar a una posible aparición del miedo escénico.

Desarrollar estas habilidades es fundamental para poder interpretar libremente, sin temor a errores o bloqueos mentales.

El alumno comenzará un camino de exploración, investigación y resolución de los distintos problemas que puedan surgir en relación a la proyección de su intención; deberá tomar decisiones acerca de qué conviene o qué corresponde hacer para su propia finalidad. Para ello, resultará imprescindible disponer de innumerables posibilidades prácticas de reflexionar mientras realiza una ejecución (*reflexión en la acción*) tratando de observar, por ejemplo, qué tipos de movimientos corporales está realizando y qué posibles movimientos tendrá que realizar para lograr una habilidad determinada. (Stubley, 1992).

También se hace necesario un enfoque analítico dentro de la preparación del estudio cotidiano para aportar al alumno-pianista los recursos necesarios para una interpretación disfrutada.

VI.3.2.1.1.2 Aspecto Analítico

Es fundamental tener un conocimiento exhaustivo de las obras que se van a estudiar para llevarlas ante un tribunal o ante el público.

Así, en las opiniones de los alumnos se ve reflejada esta inseguridad por falta de conocimientos.

CSMA 2009/2010

A2: No estar seguro de lo que has estudiado.

A10: ... me siento inseguro de las obras.

IUNA 2010

A11: Es algo normal en una audición o un examen... un poco no pasa nada... si estudiaste bien.

¿Qué significa estudiar bien? Se puede decir que es la utilización de todos los conocimientos puestos al servicio de una obra. Para comprender hay que analizar, descomponer para volver a componer. La falta de conocimiento da inseguridad.

Hay declaraciones de alumnos que definen que el nerviosismo se debe a un estudio deficiente o de mala calidad. En el CSMA lo han manifestado 20 (9,56%) personas a lo largo de los cinco cursos y en forma creciente y en el IUNA 18 (14,51%) alumnos, también en forma creciente.

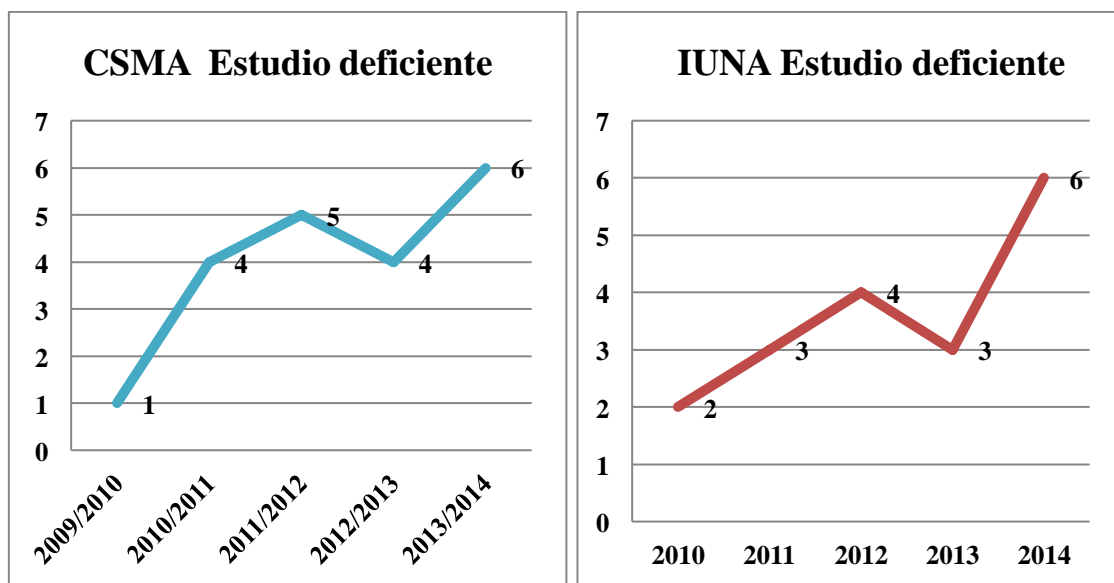


Gráfico n° 87 – Evolución – Alumnos CSMA.

Gráfico n° 88 – Evolución – Alumnos IUNA.

Los alumnos declaran la falta de seguridad en la obras, aunque implícitamente lo hacen como reclamo técnico, muchas veces la falta de análisis hace que la repetición sin él, sea inútil.

IUNA 2010

A3: ...pero cuanto más estudie, más lo podré controlar.

CSMA 2010/2011

A40: Es cuando sientes en el fondo, que no estás listo, falta estudio.

El proceso de formación de la obra es interpretativo porque consiste en un diálogo, una serie de preguntas y respuestas del artista tanto con la materia que ha de formar como con la forma que de ella resultará. (Vattimo, 1992).

El análisis musical proporciona ciertos conceptos objetivos que facilitan la comunicabilidad del objeto de estudio, pero no son suficientes para la interpretación donde entran en juego las experiencias subjetivas.

Solo a partir de una clara comprensión de las obras es posible una interpretación adecuada. Es muy importante una buena formación armónica como puente entre la enseñanza del lenguaje musical y el análisis. El estudio de la armonía ya supone una forma de análisis y actualmente se trata de atender a todos los elementos del lenguaje musical (sonido, melodía, ritmo, forma, articulación, etc.).

Los alumnos atribuyen la falta de estudio y la cantidad de estudio a sus definiciones del nerviosismo. Encuentran en ello la culpabilidad de por qué sufren ansiedad ante el público o un examen. La falta de estudio, la han manifestado solo 3 (1,34%) personas en el CSMA y ninguno en el IUNA.

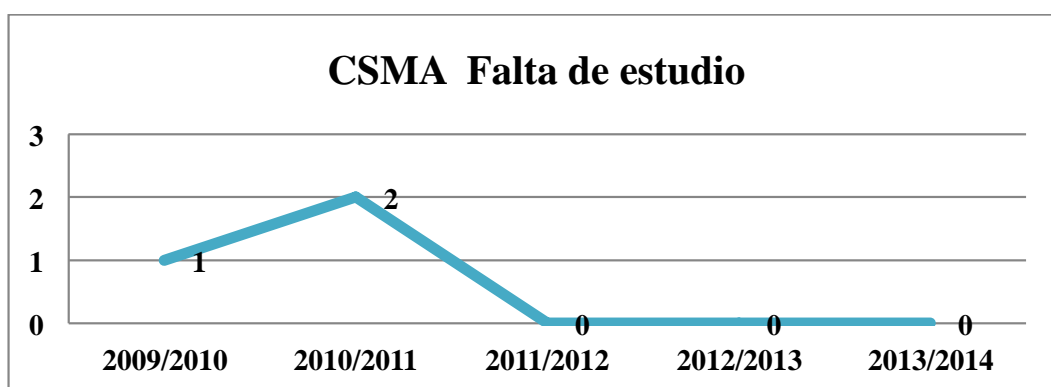


Gráfico nº 89 – Evolución – Alumnos CSMA.

El estudio de los elementos y sus procedimientos de uso se trabajan desde el análisis en las obras del repertorio pianístico. La clase de piano es el lugar idóneo para encontrar la aplicación práctica de los conocimientos de análisis que el alumno va adquiriendo. El fin de la asignatura Análisis, es servir de herramienta para la comprensión de las obras y favorecer el desarrollo de su propia autonomía interpretativa, desde el estudio, el respeto y la valoración artística de la obra y sus compositores.

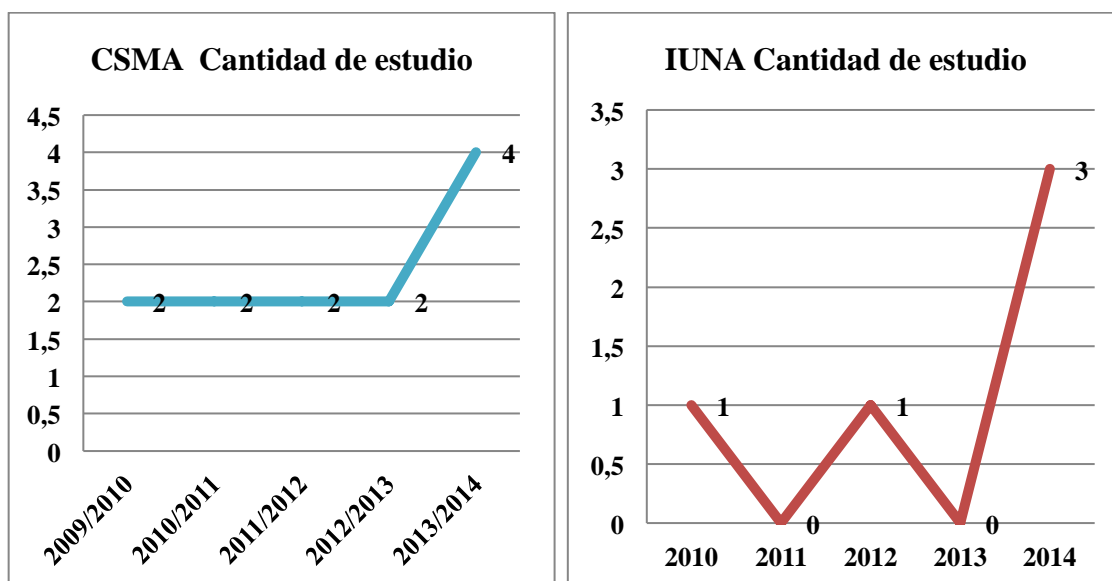


Gráfico nº 90 – Evolución – Alumnos CSMA.

Gráfico nº 91 – Evolución – Alumnos IUNA.

Los alumnos han manifestado que tanto la falta como la cantidad de estudio son factores decisivos para la aparición del nerviosismo en el momento de enfrentarse a un concierto o examen.

Es importante hacer especial hincapié en la utilización de los conocimientos previamente al recomendable desarrollo del estudio para obtener una interpretación madura y basada en la reflexión.

La simplificación de las obras a su estructura armónica es muy ventajosa para proporcionar una comprensión de calidad.

El desconocimiento del análisis histórico, morfológico, o armónico de una obra musical es aceptar la ignorancia de la esencia de una partitura.

En las siguientes opiniones se puede apreciar que son respuestas de alumnos que han decidido cambiar su estrategia de estudio a lo largo de esta investigación; es decir que se puede observar una evolución:

IUNA 2010

A1: Yo creo que uno de mis problemas es que siempre hay algún pasaje que no lo tengo completamente cerrado...

IUNA 2011

A1: Este año estoy estudiando de otra manera...

IUNA 2012

A1: Está clarísimo, cuando no «dominás» las obra al 100% «salí» al escenario con nervios. Ahora estoy seguro de eso.

IUNA 2013

A1: Ya estoy en 4º y me he convencido de que cuando estás consciente que estudiaste muy pero muy bien las obras del programa, te «concentrás» en lo que «tenés» que hacer y ya está. Chau nervios.

CSMA 2009/2010

A36: Cuando sientes miedo a perder el control de las obras, la memoria, digitación o velocidad.

CSMA 2010/2011

A36: Cuando no estás 100% seguro del programa.

CSMA 2011/2012

A29: Dicen que si estás bien preparado el miedo se reduce en un 80% o más. Yo lo experimenté; cambié mi manera de estudiar y fenomenal.

Estos son ejemplos de dos alumnos, uno perteneciente a cada centro, quienes han declarado haber cambiado la manera de llevar a cabo el estudio cotidiano y de acuerdo con sus declaraciones, la estrategia ha dado resultados positivos. Incluso en el 1º ejemplo el participante ha manifestado que sus nervios han desaparecido: «Chau nervios».

Esto es lo que se llama un aprendizaje significativo, y hace posible la aplicación práctica de lo aprendido, de modo que los contenidos asimilados pueden ser utilizados para la adquisición de nuevos conocimientos. Es decir, que el aprendizaje significativo es el que capacita al alumno a resolver un problema determinado, permitiéndole abordar por su propia cuenta, situaciones nuevas y tener acceso a nuevos aprendizajes.

Muchas veces es útil aclarar la estructura armónica de la obra para facilitar su comprensión y su posterior memorización.

Desde el ángulo formalista se podrá enfocar el análisis de las estructuras musicales y desde el enfoque hermenéutico el modo de percepción de dichas estructuras. Si bien la estructura formal de la experiencia perceptual, y desde teorías como la Gestalt (Mora Ledesma: 2013) podemos organizar ciertos parámetros de maneras similares, desde un enfoque hermenéutico tanto la significación como el modo en que se perciben dichas estructuras varían en cada ser humano (y en diversos estadios del mismo) dependiendo de su experiencia y cultura. (García: 2008).

Tomar un amplio repertorio de obras musicales de diferentes géneros y estilos, y abordar sus características de manera integral contribuye a un aprendizaje donde la música no se presenta como una sumatoria de partes sino como un todo complejo susceptible de ser analizado desde diferentes ángulos, de acuerdo con la interrelación de las estructuras que la constituyen.

Es muy importante la calidad del estudio cotidiano en cuanto al análisis. Primeramente el profesor asesorará al alumno a escoger una buena edición. En ellas encontrara indicaciones que le serán de gran ayuda, como por ejemplo, la dinámica y la digitación. De acuerdo a ello se tendrá en cuenta la forma anatómica de la mano del alumno. Pero en definitiva, el alumno aprenderá a tomar sus propias decisiones interpretativas al realizar el trabajo analítico de la obra escogida.

«...estoy convencido de la gran importancia que tiene la digitación para una correcta interpretación pianística, pues muchas dificultades de resolución técnica de un diseño puede vencerse cambiando una digitación, que puede ser, a veces, el cambio de un solo dedo». (NIETO, 1988: 25).

Para realizar un buen trabajo de análisis también es aconsejable que el alumno investigue musicológicamente, a través de bibliografía recomendada por su profesor, la época, circunstancias que rodearon a la creación de la partitura, intentar encontrar primeras ediciones y originales.

Una vez efectuado el trabajo de análisis de la partitura el alumno dará paso a su propia interpretación de todos los elementos estudiados para sacar sus conclusiones.

VI.3.2.1.1.3 Análisis del Aspecto Emocional

Es muy importante la inclusión de las emociones como elemento principal dentro del ámbito de la clase.

Como declaran algunos alumnos, la tensión emocional llega a dominarlos cuando la tensión física entorpece la acción de las articulaciones de los dedos y tensa los músculos de los brazos.

CSMA 2009/2010

A17: Me tenso mucho muscularmente, quedo agotado.

CSMA 2011/2012

A10: ...te tensas, los dedos no funcionan. Hay que aprender a relajarse.

IUNA 2012

A8: ...es cuando te transpiran las manos y se te agarrotan.

El profesor debería dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para su comprensión, la vivencia del sentido de la dirección de la frase musical, el disfrute entendido como la experiencia profunda de las emociones existentes en la obra.

En todas las situaciones estresantes ante el público o un tribunal hay una involucración emocional que puede resultar en una acción que culmine como exitosa o bien interceptar negativamente el trabajo final.

IUNA 2010

A9: Es un cóctel molotov de muchas cosas que me bloquean y no me deja disfrutar del escenario.

CSMA 2010/2011

A33: Es cuando me bloqueo y no puedo pensar, ni hacer nada... lo paso muy mal.

CSMA 2011/2012

A26: El miedo me ha llevado hasta la parálisis, le estoy echando valor para afrontarlo.

A46: Por lo que he leído (es que me interesa mucho el tema) el miedo es una reacción emocional de las personas ante una situación amenazante. En este caso para nosotros la situación amenazante sería el examen o la audición; pero a mí me amenaza más un examen.

IUNA 2011

A2: Creo que son un bloqueo emocional...

La investigación por parte del alumno sobre el conocimiento de las obras, pondrá a su disposición una gran cantidad de asociaciones y comparaciones que va a constituir la base de su trabajo creativo. Es decir, que deberá interiorizar los resultados para hacer la obra emocionalmente suya.

VI. 3.2.1.1.4 Análisis del Aspecto Existencial

Muchas de las respuestas dadas por los alumnos participantes contienen apreciaciones desde el punto de vista existencial.

Según Weintraub, existen varios factores decisivos: el éxito y el fracaso; el disfrute; la híper-exigencia y el olvido del músico interior.

CSMA 2011/2012

A20: Es una emoción con la que fui educado, quizás por exceso de responsabilidad.

A53: Es cuando tienes pensamientos pesimistas como que «te vas a equivocar» o «lo estoy haciendo fatal», «no me gusta cómo lo estoy haciendo».

IUNA 2011

A9: ...uno se exige más de lo que puede dar...

A12: ...sé que no estudié del todo bien...

A16: El miedo es una emoción compleja donde básicamente el problema está en la autoevaluación.

A25: Pienso que tienen que ver con la autovaloración que se tiene.

El juzgarse a si mismo produce mucho dolor y el individuo suele evitar todo lo que pueda agravar de cualquier modo ese rechazo; sin embargo, sin ello se asumen menos riesgos sociales, profesionales o académicos.

«El conócete a ti mismo del filosofo griego debería seguir siendo una preocupación perpetua para los intérpretes de música. La tradición estereotipada de una obra maestra cede el paso, en mi opinión, al impulsivo vivificante que le imprime la traducción de un sentimiento valientemente expresado». (CORTOT, 1934: 199).

La persona tiene más dificultad en relacionarse con otras o en perseguir algo en lo que se pudiera no triunfar.

CSMA 2011/2012

A11: Es cuando te sobre-exiges demasiado y eres hipercrítico contigo misma.

Para evitar este tipo de sufrimiento, el individuo levanta barreras psicológicas defensivas y una de ellas puede ser el hiper-perfeccionismo.

«Constantemente nos provocamos frustraciones. Por temor –temor al fracaso y, aunque parezca extraño, temor al éxito también–, nosotros los artistas caemos súbitamente enfermos antes de las presentaciones más importantes. Creamos pavorosos trastornos emocionales; nos arriesgamos a la pérdida de aquello que más amamos (...) Los no menos terribles, sí menos dramáticos, efectos que surgen del fracaso al lidiar con los bloqueos psicológicos son los bloqueos de comunicación. Los bloqueos de emoción y sentimiento que obstaculizan el flujo de la comunicación y la expresión son, a menudo, productos de la enseñanza y la educación, pero principalmente del temor al compromiso, es decir, el temor a estampar su sello personal en la interpretación. Al fin y al cabo, el fracaso en la comunicación representa también el fracaso en la madurez y el desarrollo psíquico. Más frecuentemente, la comunicación se bloquea a través del desconocimiento y, a menudo, a través de una mera vanidad, donde el artista se convierte en la víctima de su propio éxito y, desconectándose de la esencia de su ser, se aparta cada vez más de la fuente de sus poderes creadores». (HOROWITZ, 1984: 274-275).

En este tipo de bloqueos de los que habla Arrau, si un alumno ve que sus sentimientos son invalidados por el medio que lo rodea (profesor, público, compañeros, etc.) se sentirá oprimido y será una experiencia amenazadora para su vida, el miedo y la desconfianza hará que viva a la defensiva o puede que se sume a una depresión o una gran tristeza.

El profesor puede ayudar al alumno a reconocer las emociones contenidas en una partitura, a identificarse con ellas, a trasladarse de unas a otras de forma coordinada de acuerdo al estilo de la composición.

«Por fortuna, en los artistas jóvenes los bloqueos emocionales de comunicación pueden penetrarse con una enseñanza adecuada». (HOROWITZ, 1984: 275).

Arrau, reconoce que la función pedagógica del profesor puede ayudar al alumno a derrotar esos bloqueos emocionales que no le permiten avanzar.

IUNA 2010

A20: Es cuando me bloqueo en público.

CSMA 2010/2011

A17: Entendí que era un bloqueo que me anulaba a la hora de presentarme en público.

A29: Es cuando se me paraliza todo.

A33: Es cuando me bloqueo y no puedo pensar, ni hacer nada... lo paso muy mal.

IUNA 2011

A2: Creo que son un bloqueo emocional y pasa más por el lado psicológico. El que lo sufre debe hacer terapia o psicoanálisis.

CSMA 2011/2012

A26: El miedo me ha llevado hasta la parálisis, le estoy echando valor para enfrentarlo.

CSMA 2012/2013

A4: Es un estado psicológico, que te bloquea.

El testimonio de los alumnos, define al miedo como un bloqueo o una parálisis emocional, ideas negativas que les pasan por la mente y los paralizan de tal manera que son incapaces de poder hacer su trabajo.

Existen múltiples causas que pueden provocar esta sintomatología, como por ejemplo experiencias previas negativas o haber recibido mensajes negativos durante la niñez por parte de los padres u otros profesores y que pueden haberse quedado en el inconsciente.

Esos bloqueos les impiden avanzar; por eso es importante que los alumnos entiendan que necesitan darle un enfoque positivo al concierto, examen o audición para poder desbloquearse; y si consiguiesen un buen estado emocional, existen más posibilidades de que dejen de aparecer esos bloqueos.

A veces el mismo ser humano se hace daño a sí mismo por miedo al fracaso, pero también al éxito, al desarrollo y a tomar compromisos, como menciona Arrau en el libro de Horowitz. Pero esto va más allá de una función pedagógica de un profesor, sino que sería conveniente la intervención de un especialista.

CSMA 2011/2012

A57: Pienso que el miedo debe tener algo que ver con la autoestima... no sé.

CSMA 2013/2014

A7: Yo no confío mucho en mí mismo... así que como sé que puede salir cualquier cosa, los nervios y yo convivimos todo el tiempo. Nunca estoy seguro de lo que va a salir... siempre pienso que podría haber estudiado más.

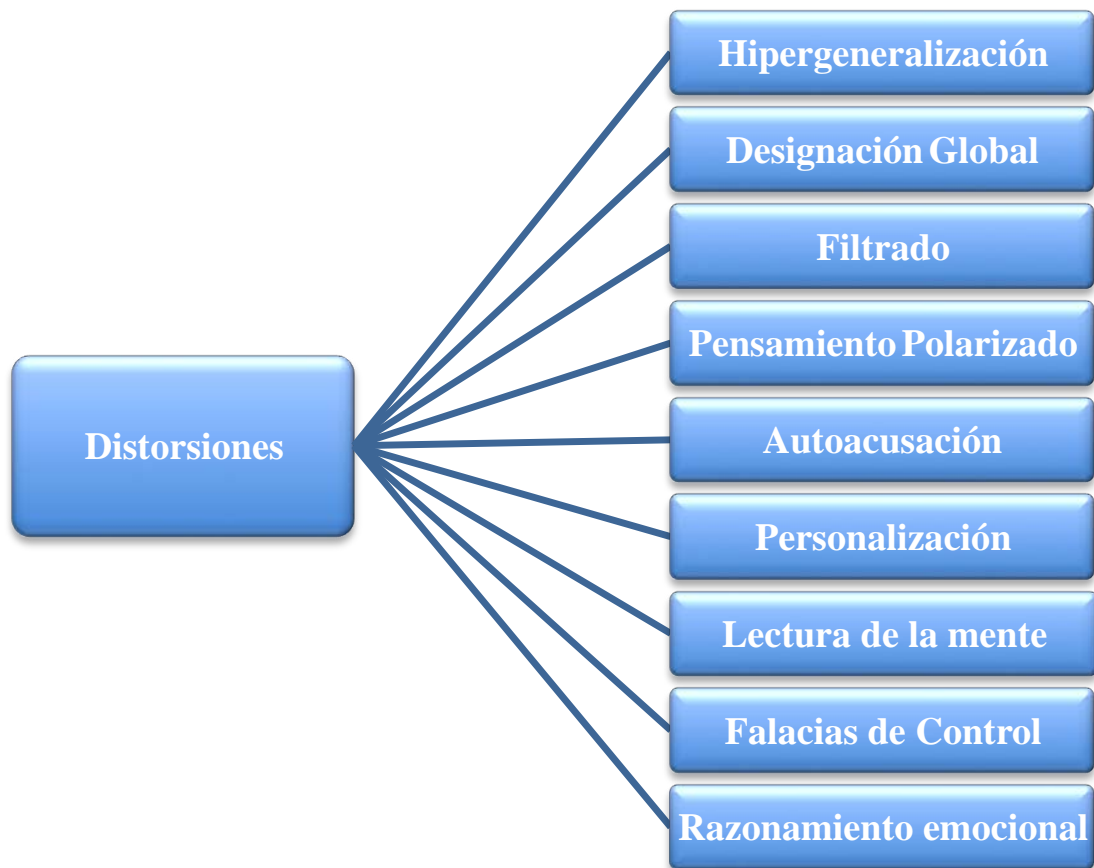
A36: Yo soy un desastre... me parece que esto no es lo mío...

Todo esto tiene que ver con la autoestima. Muchas investigaciones muestran que el estilo de educación de los padres durante los primeros 5 años de vida determina la calidad de autoestima inicial del niño.

Según los Doctores McKay y Fanning (1991) existen dos tipos de problemas de autoestima: situacionales y caracterológicos.

«La baja autoestima situacional es un problema idealmente adecuado a las técnicas de reestructuración cognitiva. Su núcleo consiste en confrontar las distorsiones cognitivas, subrayar las dotes por encima de las debilidades, y desarrollar habilidades específicas en el manejo de los errores y las críticas». (McKAY & FANNING, 1991: 17).

Las distorsiones cognitivas son malos hábitos de pensamiento que el individuo realiza para interpretar una realidad irreal. Es decir, que se encuentran dentro de la percepción de la realidad. Dichas distorsiones afectan a la autoestima, son nueve y se basan en procesos emocionales (McKay & Fanning, 1991).



Mapa conceptual nº 16 – Distorsiones de la Autoestima –McKay & Fanning (1991).

Siguiendo esta idea se puede ver cómo las respuestas de los alumnos pueden continuar con esa misma calificación en 9 distorsiones diferentes:

1. **Hipergeneralización:** donde las leyes del universo son cada vez más absolutas y por lo tanto hacen la vida cada vez más limitada. Por ejemplo: «Yo siempre hago todo mal».

CSMA 2010/2011

A25: ...y pienso... algo malo estoy haciendo...

CSMA 2011/2012

A53: ...lo estoy haciendo fatal, no me gusta cómo lo estoy haciendo.

Las afirmaciones de los participantes son categóricas y utilizan términos absolutistas lo que significa que bloquean su propio crecimiento. La forma de pensar distorsionada hace que se separen de la realidad. La concepción desde el punto de vista de los alumnos es que si «algo mal estoy haciendo» significa que es un incompetente.

2. **Designación global:** ponen etiquetas estereotipadas a las personas, sus conductas o a las cosas.

IUNA 2013

A20: ...Si no «podés» con eso, «tenés» que dedicarte a otra cosa.

Se parece a la hipergeneralización pero es más dañina en su forma de crear estereotipos y desvincular al individuo de la vida real: «Soy un fracasado».

CSMA 2013/2014

A36: Soy un desastre... me parece que esto no es lo mío...

Los mensajes de su propia crítica son peyorativos acerca de su inteligencia y su rendimiento en la tarea.

3. **Filtrado:** filtra la realidad a través de un cristal y solo ve algunas cosas. Selecciona ciertos hechos de la realidad, les presta atención e ignora el resto, por ejemplo, lo injusto, el dolor, la pérdida.

CSMA 2010/2011

A33: ...Lo paso muy mal.

CSMA 2011/2012

A16: ...te centras en los errores...

Es muy peligroso para la autoestima porque las cosas negativas de sí mismo se convierten en el motivo central de su vida y le impide ver su propia valía.

4. **Pensamiento polarizado:** divide los pensamientos en dicotomías como el éxito y el fracaso. El problema que esto plantea es que el individuo termina situándose en la parte negativa. Por ejemplo: «o gano la beca de estudios o arruino por completo mi futuro».

IUNA 2011:

A23: ... te estás jugando la vida...

IUNA 2014

A12: El grado de nerviosismo muchas veces depende de lo que te «jugás».

A18: ...mi mayor stress fue el examen de ingreso...

El jugarse el futuro de una carrera, como expresan los alumnos es mortal para la autoestima. Nadie es perfecto y el error es llegar a la conclusión que solo hay una manera correcta de hacer las cosas, y todas las demás son malas.

5. **Autoacusación:** el individuo tiene la culpa de todo, aunque en realidad no la tenga. Está permanentemente pidiendo disculpas: «que estúpido soy, lo siento».

CSMA 2010/2011

A10: ...debería haberlo estudiado más...

IUNA 2011

A12: ...sé que no estudié del todo bien...

Se inculpan de los fallos. La autoinculpación es habitual, incluso de cosas que no están bajo el control del alumno. Se pueden asumir responsabilidades pero también hay que admitir que el alumno está aprendiendo, no está solo, y por lo tanto es la función pedagógica del profesor ayudarlo a encontrar la manera de estudiar productivamente.

6. **Personalización:** tiene un componente narcisista, el individuo es el eje del mundo y se compara con los demás: «quién es más listo, más competente».

IUNA 2010

A18: ... hasta que un día me dije que tocaba bien, por lo menos igual que mis compañeros...

Da la impresión de que esta alumna se siente bajo presión, observada por parte de sus compañeros.

7. **Lectura de la mente:** se basa en la proyección, el individuo cree que todos piensan y son como él.

CSMA 2010/2011

A2: ...estoy pendiente si lo hago bien, a ver qué dice mi profesor.

A25: ...en las audiciones miro al profesor que está haciendo anotaciones... y pienso...algo malo estoy haciendo...

A39: Es cuando estás pendiente de lo que dirán los demás... tienes una actitud arraigada en el ego y eso produce miedo.

CSMA 2011/2012

A47: ...qué dirán mis compañeros...

A49: ... vas a ser triturado por un tribunal...

CSMA 2012/2013

A28: ...Qué van a pensar los demás...

Por lo tanto es muy peligroso para la autoestima ya que el individuo piensa que compare con los demás la opinión negativa de sí mismo: «Están atentos a mis movimientos buscando un error». El alumno saca sus propias conclusiones pero sin tener pruebas reales.

8. **Falacias de control:** el individuo lucha por tener el control absoluto de las situaciones pero lo pierde: «eres débil, no puedes hacer nada».

CSMA 2009/2010

A40: Es cuando pierdes el control de tus acciones...

CSMA 2010/2011

A23: ...y aunque ya estoy en 4º no he conseguido controlarlo.

Una vez más el alumno se hace responsable de todos los aspectos y siente que el resultado de sus logros está muchas veces, fuera de su control. El segundo ejemplo se puede traducir en una sensación de desesperanza y desamparo por no haber conseguido sus objetivos.

9. **Razonamiento emocional:** la persona recurre a las emociones para interpretar la realidad y orientar su acción, en lugar de recurrir al razonamiento. Siente que carece de valía; este pensamiento perverso desencadena la emoción de la depresión. (McKay & Fanning, 1991).

CSMA 2013/2014

A36: Yo soy un desastre... esto no es lo mío

El alumno se siente inútil, que carece de valía para enfrentarse al público y continuar con su carrera. Este pensamiento podría desencadenarle depresión.

El combatir estas distorsiones de pensamientos, supone un compromiso consigo mismo. Y para ayudar a solucionar este problema se requiere de especialistas en psicología.

La esencia de la autoestima es la autocompasión, y es entonces cuando el individuo comienza a expresar su sentimiento de valía. Culturalmente uno es lo que hace; la valía se basa en logros como ganar un concurso.

«CA/... en la primera parte de la vida de un artista, actuar en público es, en cierta medida, una reafirmación de sus propios valores. Y luego, por supuesto, a medida que el hombre se torna más egocéntrico, en el sentido positivo, esa necesidad de reafirmación comienza a desaparecer. Aunque nunca se desvanece por completo».

JH/ ¿Acaso esa lucha por la auto confirmación no puede en algún momento obstaculizar el desarrollo artístico?

CA/ Es peligroso. Pero si usted es realmente serio en sus propósitos, logra vencer el peligro. Siempre he tomado las cosas con mucha seriedad. Nunca me hubiese sentido satisfecho con el éxito basado en una minimización del público. Jamás me lo hubiera perdonado». (HOROWITZ, 1984: 100).

En este párrafo Arrau, gran seguidor del psicoanálisis, habla de ese egocentrismo tan arraigado en los artistas, que reafirma la valía del intérprete, pero también del peligro que puede representar.

Todos los comentarios que han surgido a lo largo del Estudio Cotidiano, significan que éste es un tema de gran importancia porque involucra muchos aspectos, ya sean técnicos específicos del instrumento, analíticos respecto de las obras, emocionales tanto con las interpretaciones donde además existe una gran conexión con lo personal y la comunicación con los demás.

VI.3.3 Inseguridad personal

Continuando con las respuestas de los alumnos para definir el nerviosismo, un número considerable lo han manifestado a través de la Inseguridad Personal. En el CSMA lo han hecho 41 (19,61%) personas y en el IUNA 27 (21,77%).

Exponemos los gráficos correspondientes a la evolución curso por curso, respecto a este ítem en ambas instituciones por separado.

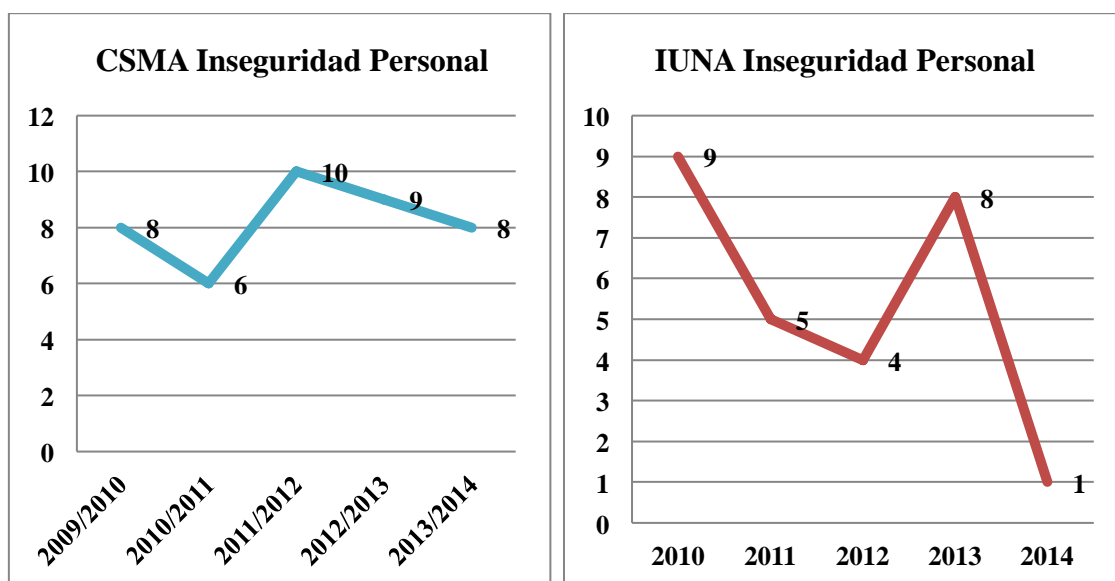


Gráfico n° 92 – Evolución - Alumnos CSMA.

Gráfico n° 93 – Evolución – Alumnos IUNA.

Observando los gráficos se puede comprobar que en el CSMA los valores han sido considerablemente altos durante los cinco cursos con pequeñas variantes. En el IUNA los saltos de la curva son más pronunciados y ha habido una involución notable hacia el final de la investigación.

CSMA 2011/2012

A35: Yo soy muy tímido y creo que debe ser una característica que sufrimos las personas inseguras.

A41: Soy muy insegura y no tengo a nadie que me ayude...

CSMA 2012/2013

A26: Creo que estar nervioso es estar inseguro, no solo por la obra si está más o menos estudiada sino por uno mismo... por lo menos es mi caso.

IUNA 2012

A21: En mi caso los nervios son por inseguridad mental, porque estudio.

IUNA 2013

A19: Estar nerviosa es no tener seguridad de vos misma.

A24: En mi caso soy muy insegura y me da miedo hacer un papelón.

La inseguridad personal tiene que ver con el miedo y el nerviosismo. En el caso de algunas de estas respuestas se puede observar que tiene que ver con la percepción que tienen de sí mismos «Soy muy tímido», «Soy muy insegura». Y aquí volvemos al tema anteriormente expuesto acerca de la valía y la autoestima. Estas personas están manifestando una actitud ante sí mismos sobre su dimensión emocional de capacidad y de valía. Es lo que Bandura (1986) llama la «Autoeficacia».

Esa inseguridad dependerá de la situación a la que se enfrenten, en este caso, los conciertos y exámenes, porque depende de la tarea que tengan que realizar, si se enfrentan a una audición o a un examen de fin de carrera.

Hemos visto que la valía tiene que ver con la autoestima, una emoción unida a qué tan valiosa es una persona y por lo tanto cuánto se calcula que merece que lo estimen y lo valoren los demás.

Esa inseguridad emocional está instalada en el alumno cuando, realizando la actividad de interpretar en público, se ve deficiente en ello. Su autoconfianza es responsable de que su manera de actuar y su manera de enfrentar sus errores sea muy distinta a la de una persona con confianza en sí misma en la misma situación.

Sin embargo, aunque los dos conceptos seguridad personal y autoestima, están relacionados, son diferentes ya que la seguridad se refiere a la capacidad que se siente para realizar una tarea (en este caso el concierto o el examen); y la autoestima se refiere a cuánto se valora el alumno a sí mismo.

En la tarea del alumno de enfrentarse a un auditorio o a un tribunal, es normal que quienes tienen una sensación de poca autoestima, interpreten con nerviosismo e inseguridad. Esto quiere decir que si su nivel de autoconfianza es bajo y su autoestima también, sus resultados serán deficientes con respecto al concierto o examen, porque su autoestima baja le condena a vivir con un alto nerviosismo por miedo a las críticas.

VI.3.4 Ingesta de sustancias o medicación

Con respecto a este tema, han sido escasas las manifestaciones por parte de los alumnos en admitir que beben, fuman o toman alguna medicación.

La disposición de recurrir a alguna de estas opciones, a veces es por decisión personal y a veces por prescripción médica.

Los resultados arrojados respecto a las sustancias han sido de 6 (2,87%) para el CSMA y 0 para el IUNA.

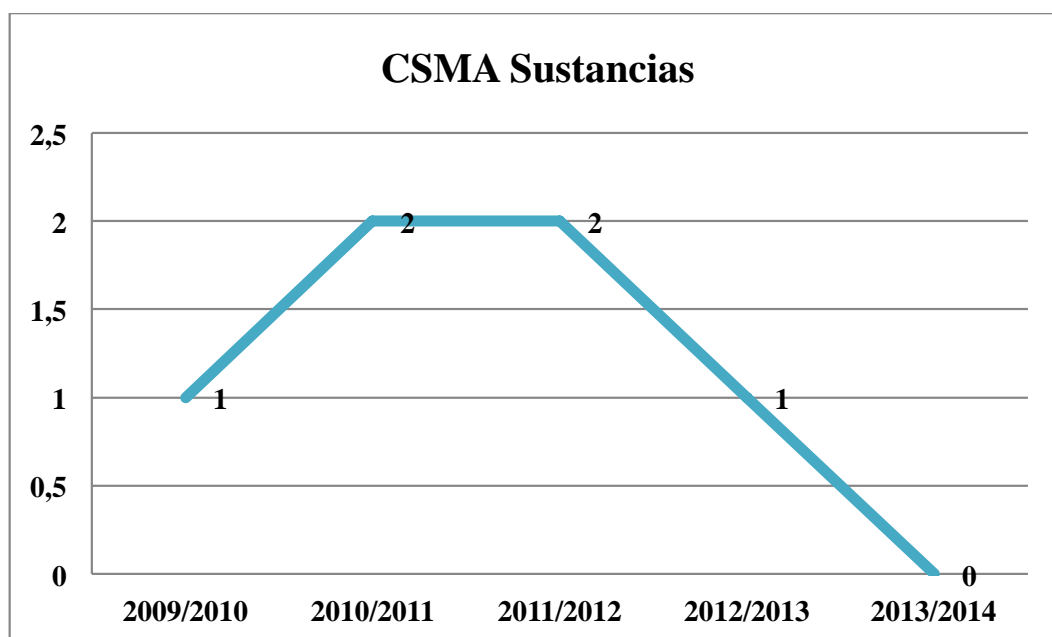


Gráfico nº 94 – Evolución – Alumnos CSMA.

El gráfico que correspondería a la evolución en los alumnos de IUNA no se ha realizado porque no ha habido respuestas que se relacionaran con este tema.

Se puede observar que el grado más alto se ha manifestado en los cursos 2010/2011 y 2011/2012.

Aunque han sido escasos los alumnos que han admitido recurrir a otros métodos para combatir el nerviosismo, a continuación se exponen algunas respuestas.

CSMA 2009/2010

A14: Fumo mucho.

CSMA 2010/2011

A14: Dejé el tabaco por el Sumial.

CSMA 2011/2012

A14: Desde que tomo Sumial no tengo más tembleques, pero en cuanto acabe la carrera lo dejo, no me han hablado muy bien de él pero de momento no lo puedo dejar, no me arriesgo; al menos hasta el final de grado.

Se ha realizado un seguimiento de este participante y como se puede apreciar la evolución fue interesante, ha pasado de fumar tabaco a no poder prescindir del Sumial. En el 4º curso el alumno abandonó el centro. No se pudo saber si fue porque coincidió con el cambio administrativo y de dirección en el centro o por otras razones que se desconocen.

A continuación se expone otro caso de una alumna que también recurrió a medicación para encontrar una solución a su problema.

CSMA 2010/2011

A8: Como me quedaba en blanco, me dijeron que tomara un medicamento, un relajante... y me fue mejor...

CSMA 2011/2012

A8: Sigo tomando la medicación pero ahora uso la visualización y la verdad es que solo siento un cosquilleo en la tripa y ya está.

Esta alumna declara en su 2º curso que toma una medicación, pero no ha querido expresar el nombre ni quién se la recomendó, si fue por un compañero, profesor o recetado por un médico especialista. En su 4º curso ya no hizo ninguna declaración al respecto.

CSMA 2012/2013

A10: ...Yo he tenido que llegar a ir al médico para que me ayude y me recetó Sumial.

Esta última manifestación acerca de la medicación, ha decidido buscar ayuda en un facultativo y no ha mencionado en ningún momento la posible influencia de los compañeros o profesores.

Si el alumno comienza a tomar pastillas para poder tocar ante un auditorio o ante un tribunal, es probable que llegue el momento en que no pueda tocar sin tomarlas. Así lo manifestó un alumno en el primer ejemplo, donde asumió que las dejaría cuando acabara su carrera pero antes era imposible, ya no podía prescindir de ellas.

Puede ser que en muchos casos la ingesta de este betabloqueante para aliviar la ansiedad escénica sea consejo de compañeros o gente del ambiente musical que las consume. Pero esto sin un control médico puede llevar al alumno a la adicción y a que cada vez necesite una dosis mayor.

La ingesta de ese tipo de medicamentos puede parecer una solución fácil y rápida ante el nerviosismo, pero en realidad el problema no desaparece, sino que se oculta detrás de unas pastillas a las que tendrán que recurrir cada vez que se enfrenten al público.

VI.3.5 Necesidad de aceptación

Continuando con el concepto de los valores anteriormente explicados, se han encontrado repuestas de alumnos a quienes la opinión de los demás les resulta de gran importancia para sentirse aceptados.

Los resultados en el CSMA han sido de 8 (3,82%) y en el IUNA de 6 (4,83%).

A continuación se muestran los gráficos correspondientes a la evolución curso por curso en los dos centros de estudio.

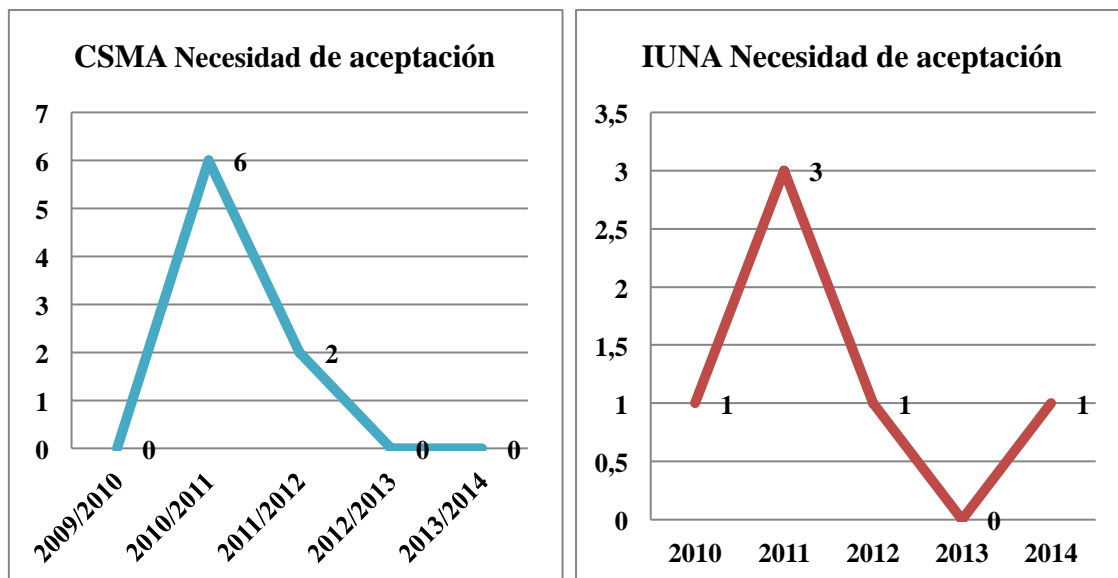


Gráfico n° 95 – Evolución – Alumnos CSMA.

Gráfico n° 96 – Evolución – Alumnos IUNA.

Es válido este pensamiento si la opinión proviene de su profesor o un profesional ya que puede contribuir a la mejora del estudio o la interpretación de una obra.

Pero hay alumnos que tienen esa necesidad quizás por egocentrismo. En la adolescencia este sentimiento es prioritario porque el joven busca la pertenencia al grupo y su aprobación. En los artistas ocurre algo parecido ya que en realidad su carrera depende de la aceptación de los demás.

Según McKnay y Fanning los valores se generan de tres maneras:

1º Como respuesta a una necesidad básica (ser querido y aprobado por los padres).

CSMA 2011/2012

A20: Es una emoción con la que fui educado, quizá por exceso de responsabilidad.

El ser humano necesita sentirse integrado a un grupo social y ese primer grupo es la familia. Esto está vinculado con los afectos. El alumno tiene la necesidad de satisfacer al grupo, es decir los valores que fueron inculcados. Por eso muchas veces los alumnos se encuentran presionados por sus propias convicciones que fueron creadas en el seno de la familia y él se siente en la obligación de cumplir con ellos.

2º Necesidad de sentir pertenencia y aprobación de los amigos.

CSMA 2011/2012

A47: ...qué dirán mis compañeros...

IUNA 2012

A25: Es el miedo al ridículo, a hacer un papelón...

La misma sensación ocurre con el grupo social que rodea al alumno, sus compañeros y su entorno. En este caso el ambiente, por ejemplo, todo lo que rodea a una audición dentro del conservatorio. El alumno siente que será evaluado y criticado por sus profesores y compañeros y su temor es no estar a la altura de las circunstancias.

3º Necesidad de bienestar emocional y físico.

CSMA 2011/2012

A22: ...pero lo importante es saber que tienes que hacer algo al respecto, ya que te acompañará el resto de tu vida.

IUNA 2011

A3: Del año pasado a este, me quedé pensando y llegué a la conclusión que uno no puede eliminar el pensamiento negativo en el momento del concierto pero sí, lo «pods» sustituir por otro positivo, o sea, pensar «acá tengo que tocar así, ahora quiero transmitir tal cosa, más piano, más apasionado... o lo que sea».

Como respuestas a estas necesidades se generan los «deberes»: «yo debería ser el perfecto estudiante», «yo debería ser competente», «nunca debería tener miedo». Los deberes minan la autoestima de dos formas: primero puede que los valores no valgan para el individuo y segundo aplicando conceptos morales de corrección e incorrección a situaciones, conductas y gustos esencialmente no morales. Pero cuando los deberes tienen sentido no suelen interferir con la autoestima. Cuando los deberes significativos interfieren con la autoestima es cuando el individuo los viola; entonces le asalta la crítica por haber hecho las cosas mal.

CSMA 2010/2011

A3: Acojonadísimo... porque estoy seguro que algo me va a fallar, la memoria o algún pasaje que no tengo bien estudiado... no sé, algo, seguro.

A38: Es cuando te ves sometida al imprevisto de lo que suceda en el momento... errores, fallos de memoria, etc.

IUNA 2010

A6: ...miedo a pifiar¹¹.

IUNA 2011

A22: Hay que aceptar que uno es humano y que los errores llegarán tarde o temprano, así que ¿para qué me voy a poner nervioso?

Es importante tener en cuenta y aceptar que no hay forma de aprender ninguna tarea sin errores. El error indica lo que hay que corregir; constituye información sobre lo que funciona y lo que no funciona. El miedo al error acaba con el derecho de autoexpresión, el individuo teme ser espontáneo.

A esta altura de su formación, el alumno ya sabe explorar las intenciones del compositor y desarrollar los recursos técnicos. Pero su estudio técnico y analítico no basta para producir una interpretación creíble si no hace la obra emocionalmente suya. Aquel que pueda conseguirlo poseerá la disciplina emocional necesaria para llegar a ser un músico profesional.

«...el pasaje de la inocencia divina de la seguridad inconsciente al joven estado adulto de la responsabilidad consciente, demanda un acto de supremo coraje y heroísmo. Para el joven artista éste representa uno de los períodos más difíciles de su vida. Debe pasar una dura prueba, a través de la cual gana su posición en la sociedad (el primer premio en un concurso es, en general, su recompensa)...». (HOROWITZ, 1984: 273).

En el transcurso de los 18 a los 25 años aproximadamente se produce en el alumno una adaptación entre la vida artística y la vida real. A veces esto se logra solo en parte ya que muchos jóvenes conservan rasgos de inmadurez o infantilismo durante muchos años de su vida adulta. Algunos están tan inmersos en su vida artística que posponen su desarrollo emocional, pero el cambio se tendrá que producir en algún momento.

«Para Arrau, el psicoanálisis, al igual que la música, no ha significado precisamente la pacificación, sino la canalización de un desorden emocional (...).

CA/ En cierto momento –durante el período de la difícil transición desde la ejecución intuitiva hacia la interpretación consciente– consideré abandonar mi carrera». (HOROWITZ, 1984: 67-68).

Muchas veces se escuchan interpretaciones de grandes obras por parte de jóvenes músicos que demuestran un gran dominio técnico pero sin emoción. Estos deberán esperar a madurar con el tiempo, e ir enriqueciéndose con experiencias vitales además de lecturas, contemplando obras de arte o viendo cine y teatro. El intérprete que posee un espectro emocional reducido deberá esforzarse para expandir los límites de su habilidad emocional, especialmente los jóvenes que aún no hayan descubierto su personalidad artística.

¹¹ Equivocarse.

VI.3.6 La concentración

Como ya se ha explicado anteriormente en el Capítulo II MARCO CONCEPTUAL DEL MIEDO ESCÉNICO y en la Escala de Valoración de la Ansiedad de Hamilton (HAS), la concentración se entrena y se desarrolla.

Los alumnos han expuesto sus inquietudes acerca de este concepto y son conscientes de sus faltas y carencias al respecto.

En los siguientes gráficos se exponen cuantitativamente los resultados extraídos de la recolección de datos en ambas instituciones a lo largo de los cinco cursos en cada una.

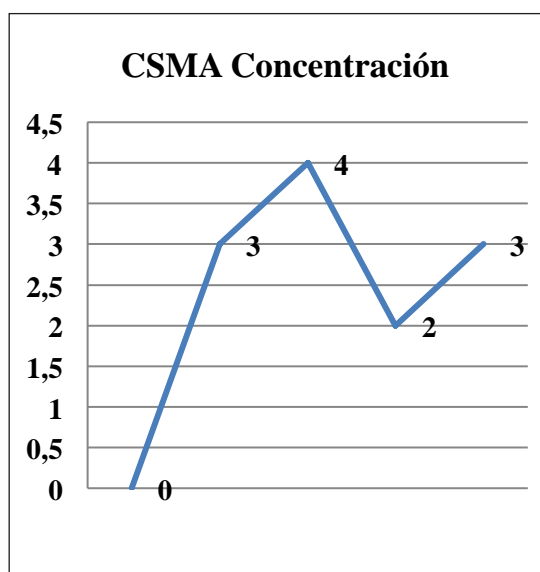


Gráfico nº 97 – Evolución - Alumnos CSMA.

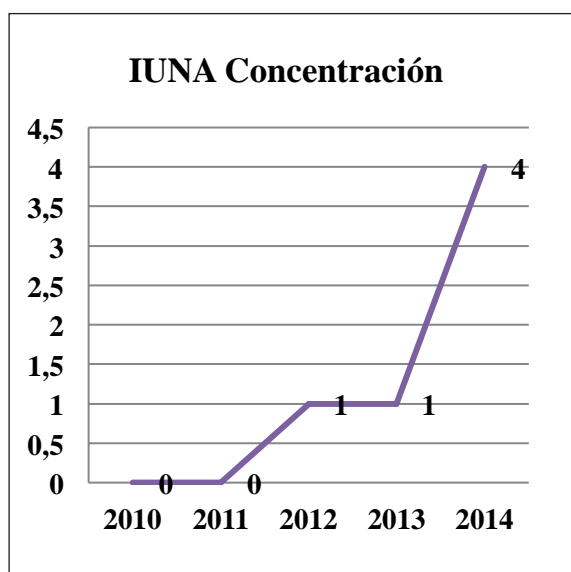


Gráfico nº 98 – Evolución – Alumnos IUNA.

Se puede observar la evolución de la curvatura en ambos centros. Pero a través de las manifestaciones de los alumnos también se puede decir que el concepto del desarrollo de la concentración ha ido evolucionando entre ellos.

A continuación, se transcriben algunas de las respuestas de los alumnos:

CSMA 2010/2011

A9: Me he dado cuenta que la cuestión es concentrarse. O sea estar nervioso es perder la concentración tanto al estudiar como al tocar en público. Al fin y al cabo la concentración es un ejercicio más.

IUNA 2014

A3: Me parece que la cosa pasa por no estudiar lo suficiente y cuando estás en una audición te «desconcentrás» pensando boludeces, que podría haber estudiado de otra manera así no lo pasaría tan mal.

La concentración requiere de un entrenamiento y como tal necesita de períodos de descanso. Es por ello que cuando el trabajo es muy prolongado, como en el caso del estudio de una partitura que requiere horas de estudio, la concentración disminuye y en consecuencia baja el rendimiento.

Ese entrenamiento debe ser disciplinado y riguroso mientras se realiza el estudio.

La mayor preocupación de los alumnos siempre es el posible fallo de memoria muy, pero en realidad el problema reside en la concentración.

Muchas veces este sentimiento hace que el alumno estudie de forma obsesiva dedicándole una cantidad innecesaria de horas al instrumento llegando a la ejecución mecánica donde no interviene la mente.

La concentración es muy importante para que el aprendizaje sea efectivo y se desarrolla como cualquier otra disciplina.

También es importante que cada intérprete establezca su marco ideal de estudio y ser consecuente con los rituales diarios para evitar una concentración defectuosa.

VI.3.7 Pensamientos negativos

También en la conducta cognitiva, los pensamientos son importantes y potencian la ansiedad; podemos observar la reiteración del vocablo «control» y la gran necesidad de poseerlo para obtener tranquilidad.

CSMA 2009/2010

A4: No poder controlar lo que quieres hacer realmente.

A5: Inquietud que no puedes controlar...

CSMA 2010/2011

A16: ...es cuestión de controlar el nerviosismo exagerado.

A19: En mi caso creo que se trata de controlar las reacciones físicas.

CSMA 2011/2012

A1: ...Espero poder superar o por lo menos controlar mis nervios.

Se puede observar que el control al que hacen alusión los participantes es sobre cuerpo y/o la mente. Se intenta buscar un control que les de seguridad, el que sea.

CSMA 2012/2013

A7: Creo que hay que buscar un truquillo para controlarlos.

Muchas de las respuestas de los alumnos reflejan una necesidad de búsqueda de la solución a la problemática, ya que la mayoría no la encuentra.

CSMA 2012/2013

A17: estar nervioso es sentir cosas en el cuerpo que no puedes controlar, aunque ya a estas alturas (estoy en 4º) debería saber qué hacer.

A23: Los nervios son parte de nuestro trabajo, lo importante es saber controlarlos.

Pero también es muy importante para ellos el control basado en su estudio cotidiano, la preparación y la manera de estudiar. Aunque muchas veces no lo consiguen.

CSMA 2011/2012

A6: El miedo se puede controlar con la preparación...

A7: Intento controlarlo diciendo el nombre de las notas.

CSMA 2013/2014

A8: ...por lo menos lo controlas un poco más. Vas adquiriendo seguridad y aprendes a estudiar de una manera mejor.

A34: Yo siempre tengo que tener todo bajo control, así que estudio mucho para que nada me pille desprevenida.

IUNA 2013

A13: ...estudio muchísimo y no consigo calmarme.

Lo que sí podemos ver es que todos los alumnos participantes entrevistados tienen claro que el nerviosismo es el punto de ruptura entre la acción funcional del cuerpo y la ejecución.

Con respecto al estudio las manifestaciones coinciden en que la calidad del mismo es decisiva. Algunas respuestas manifiestan que son conscientes de la falta o la baja calidad que le otorgan a este ítem.

CSMA 2010/2011

A10: Cuando me pongo a pensar que ahora viene el pasaje difícil... debería haberlo estudiado más...

IUNA 2012

A1: Está clarísimo, cuando no «dominás» la obra al 100% «salís» al escenario con nervios...

A continuación se exponen los gráficos que muestran las curvas evolutivas respecto de las respuestas de los alumnos en ambos centros de estudio.

En el CSMA han respondido 8 (3,82%) alumnos y en el IUNA también 8 (6,45%).

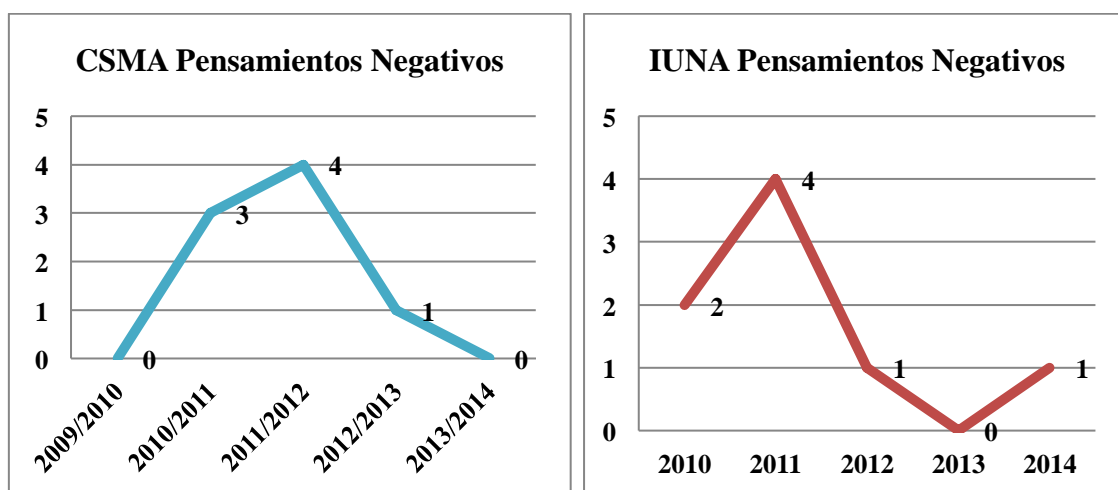


Gráfico n° 99 – Evolución - Alumnos CSMA.

Gráfico n° 100 – Evolución – Alumnos IUNA.

Los gráficos expuestos muestran una clara tendencia descendente hacia el final de esta investigación, lo que implica que puede haber habido un cambio respecto de este tema emergente.

VI.3.8 No definen

Hubo un escaso número de participantes que no han sabido definir el nerviosismo

CSMA 2013/2014

A27: No sabría definir estar nervioso; sí puedo decir lo que siento...

A30: Yo no sé... Los nervios están ahí... siempre... No sé.

IUNA 2014

A5: No sé, nadie me ayuda... sigo sin saber... ¿qué hago?...

El no saber definir a veces es por falta de conocimientos, un bloqueo o porque no se saben expresar con claridad.

Se exponen los gráficos comparativos de ambas instituciones:

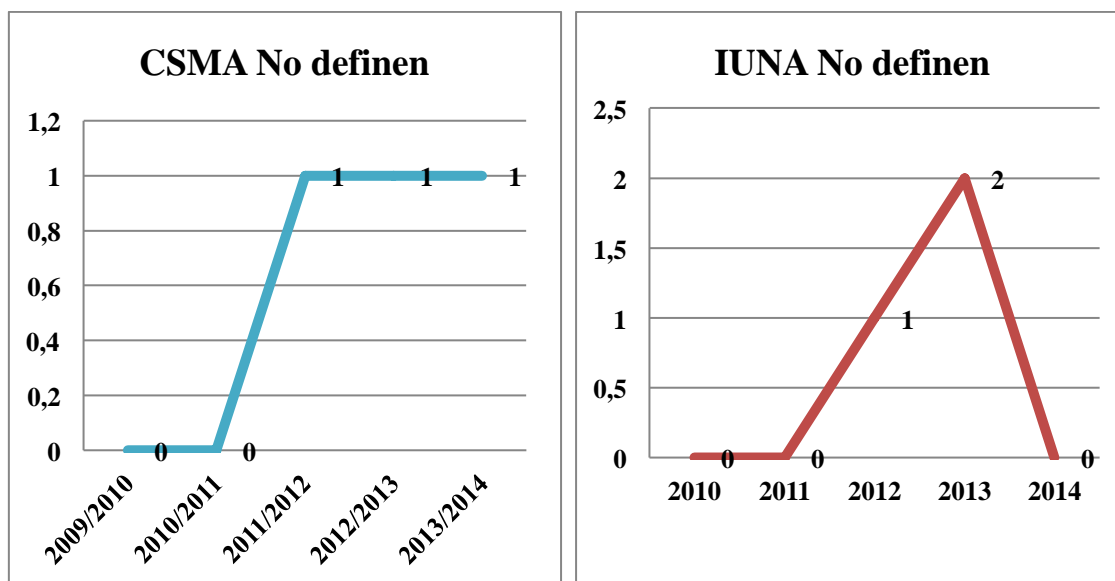


Gráfico n° 101 – Evolución – Alumnos CSMA. Gráfico n° 102 – Evolución - Alumnos IUNA.

Se puede observar que la cantidad de respuestas han sido iguales en cada institución. De todos modos en una de ellas, el alumno dice no saber definir pero luego explica sus sensaciones y cómo vive el nerviosismo desde su punto de vista.

VI.3.9 Definiciones académicas

En el extremo opuesto a las respuestas que no definen el nerviosismo, están aquellas que dan una definición académica.

Esto se ha debido, como ya se explicó en el análisis de datos de los alumnos participantes, a que hay alumnos que estudian la carrera de piano juntamente con otras como magisterio, medicina, enfermería y psicología, en las que pueden tener relación con esta problemática. También hay alumnos que están cursando las carreras de ingeniería civil, odontología, etc.

Estos casos en el CSMA han sido 3 (1,43%) y en el IUNA 5 (4,03%).

A continuación se exponen los gráficos de cada centro con la cantidad de respuestas de los alumnos participantes detallada curso por curso.

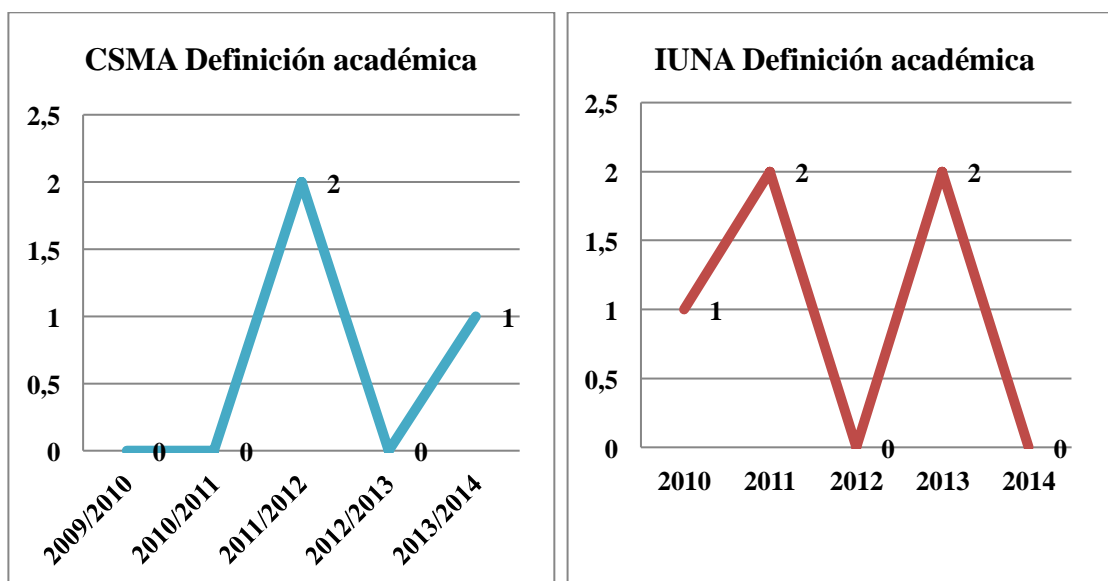


Gráfico n° 103 – Evolución – Alumnos CSMA. Gráfico n° 104 – Evolución – Alumnos IUNA.

Algunas de las respuestas se transcriben a continuación donde se puede constatar la influencia de las otras carreras.

CSMA 2011/2012

A54: Como además estudio enfermería, yo lo asocio con los síntomas fisiológicos como taquicardia, falta de oxígeno o subida de adrenalina.

IUNA 2011

A26: Es cuando «tenés» algunas manifestaciones como tensión u otras alteraciones de orden fisiológico (taquicardia, falta de aire, transpiración en las manos) cuando te «exponés» en un concierto o examen. Es que yo además estudio medicina.

IUNA 2013

A16: Me encanta el tema porque estudio psicología. Sé que el miedo es una emoción negativa común al colectivo de los músicos y que hay que transformarla en positiva para salir adelante.

En próximas preguntas realizadas a los alumnos, estos darán sus interesantes puntos de vista donde se explayarán conectándolos aún más con sus otras carreras.

VI.3.10 No sufren nervios

En contraposición a todas las manifestaciones anteriores acerca del nerviosismo y las definiciones de muchos participantes a través de sus propias vivencias, han existido respuestas negativas al respecto, es decir de aquellos que declaran no sufrir nerviosismo ante un auditorio o un tribunal.

Los gráficos siguientes muestran la evolución de estas respuestas en ambos centros donde, en el CSMA han sido 5 (2,39%) y en el IUNA 2 (1,61%).

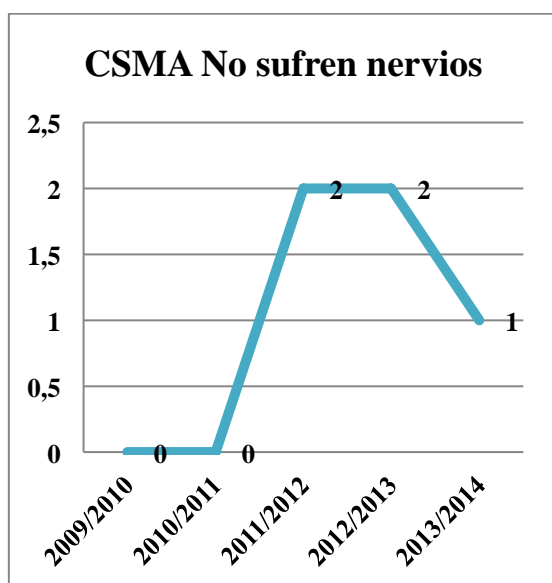


Gráfico nº 105 - Evolución – Alumnos CSMA.

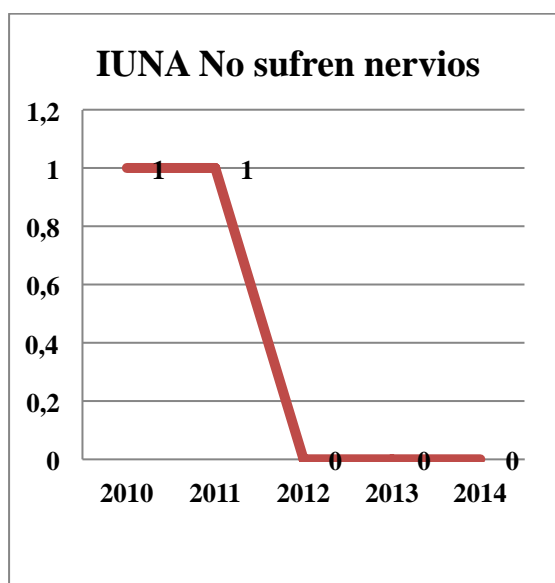


Gráfico nº 106 – Evolución – Alumnos IUNA.

En este punto cabe hacer una observación, los alumnos que han respondido de esta manera, en realidad no interpretaron la pregunta. La investigadora, en su formulación, pedía como respuesta una definición del nerviosismo, y no si lo sufrían o no. Esta ha sido una constante que se puede constatar en la mayoría de las respuestas, ya que muchos definían a través de sus vivencias y sintomatología, incluso en este caso.

CSMA 2011/2012

A40: La verdad es que no tengo miedo, un poco de cosquilleo en el estómago pero se me pasa después de la primera obra. Además en este conservatorio los que escuchan las audiciones son cuatro... no va nadie.

A55: A mí no me dan miedo las audiciones, un poco más los exámenes; pero pienso que está asociado a cómo te preparas.

IUNA 2010

A22: No sé... no tengo ningún problema.

IUNA 2011

A22: Hay que aceptar que uno es humano y que los errores llegarán tarde o temprano, así que ¿para qué me voy a poner nervioso?

Las respuestas de los alumnos son variadas. Se han extraído algunos ejemplos más significativos. En la primera respuesta se puede notar una ligera molestia por parte del participante, debido a la escasa importancia que se le otorga a las audiciones en esa institución. Es una forma de minimizar el miedo a través de la reducida valoración hacia el centro

En el segundo ejemplo se observa que otra manera de menguar el nerviosismo es a través de la calidad de la preparación.

En el tercer caso, no ha sabido definir, pero el año siguiente esa misma persona aclara su concepción al respecto de la problemática del nerviosismo.

Es decir que pueden existir muchas razones por las que el nerviosismo puede llegar a desaparecer. De alguna manera estos participantes están dando algunas soluciones al problema de los nervios sufridos en los conciertos o exámenes.

VI.3.11 Nerviosismo positivo

En el último tema emergente de la primera pregunta formulada a los alumnos participantes hubo manifestaciones sobre lo positivo que pueden llegar a ser los nervios utilizándolos a favor de la interpretación.

Se transcriben algunas respuestas de los alumnos participantes.

CSMA 2010/2011

A4: Ahora pienso que tener nervios es estar vivo.

A24: Soy consciente que es bueno tener nervios porque la interpretación es mejor, pero hay que mantenerlos bajo control.

IUNA 2010

A24: Los nervios son sanos y por ahí puede salir la vena artística.

IUNA 2014

A21: Pienso que los nervios, un poquito, no están mal para dar una mejor interpretación.

Buscar el lado positivo es una manera de solucionar el problema. Darle la vuelta y transformar algo negativo en positivo viendo en qué puede ser útil el nerviosismo en el momento de la presentación ante un auditorio.

IUNA 2013

A16: Me encanta el tema porque estudio psicología. Sé que el miedo es una emoción negativa común al colectivo de los músicos y que hay que transformarla en positiva para salir adelante.

Esta alumna del IUNA, que además es estudiante de psicología, ha definido al miedo perfectamente y sabe que no solo se puede convertir sino que además puede llegar a ser algo ventajoso para la interpretación, aunque ella lo indica con la expresión «para salir adelante», es decir, salir del problema.

Casi todos coinciden en que lo que se enriquece es la interpretación, es decir, lo emocional. Es por ello que la emoción negativa que es el miedo puede llegar a utilizarse de forma positiva.

Las respuestas han sido muy escasas en ambas instituciones. En el CSMA ha habido 2 (0,95%) respuestas en todos los cursos, y en el IUNA también, solo 2 (1,61%).

A continuación se exponen los gráficos respectivos de cada institución mostrando la evolución por curso.

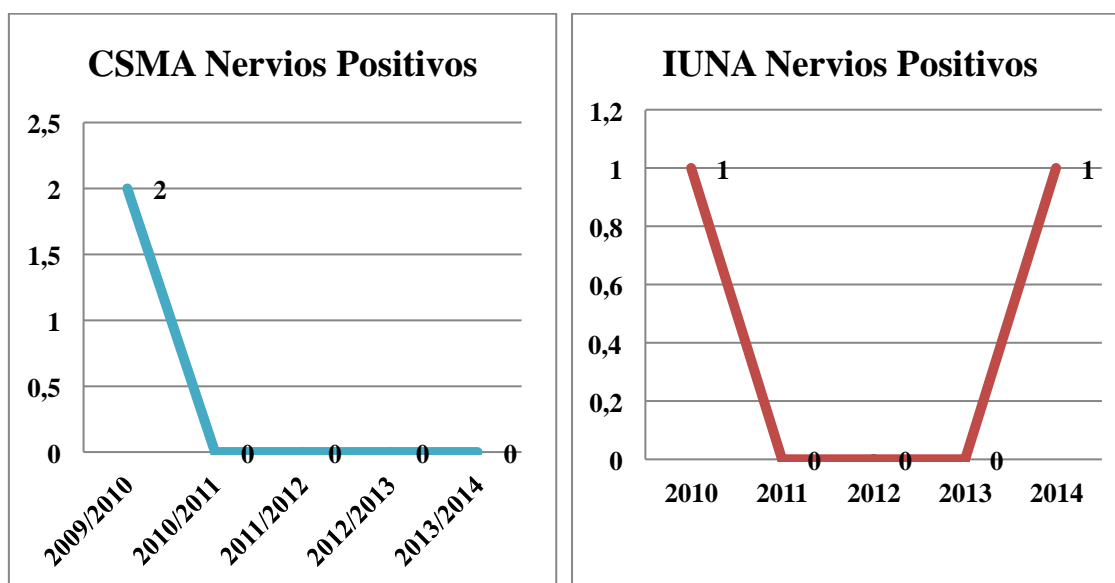


Gráfico nº 107 – Evolución – Alumnos CSMA. Gráfico nº 108 – Evolución – Alumnos IUNA.

Hemos podido descubrir, a través de las respuestas de los alumnos participantes, que existen diversas maneras de definir el nerviosismo, desde distintos ángulos.

Comenzando desde los síntomas que afectan al humor, la tensión, el miedo, el insomnio, las facultades intelectuales, los síntomas musculares, somáticos, cardiovasculares, respiratorios, gastrointestinales, genitourinarios y del sistema nervioso autónomo.

Desde el punto de vista del estudio, se ha sabido que entre todos los temas emergentes que han salido través de la formulación de la primera pregunta acerca de definir el nerviosismo, si bien la diferencia entre instituciones no ha sido muy grande, sí fue elevado el número de alumnos que consideraron al estudio como parte de la solución al nerviosismo, aunque no todos lo aplican. Es decir, que hay alumnos que son conscientes de no haber hecho un trabajo depurado, y saben que no tienen las obras totalmente resueltas. Eso es lo que luego sale a relucir en forma de pensamientos negativos en el momento de mayor estrés.

Se han obtenido definiciones a partir de problemas con connotaciones psicológicas donde se pueden involucrar las inseguridades personales, los pensamientos negativos, la necesidad de aceptación por parte de los demás y la transformación de los nervios de una emoción negativa a otra positiva. Esto significa que algunos han sido derivados unos de otros.

Pocos han declarado recurrir a las sustancias o medicación. Algunos por prescripción médica y otros por consejo de algún compañero o han tomado la decisión por sí mismos.

Muy escasos son los que no han dado ninguna definición y en contraposición hubo respuestas académicas por parte de participantes que estudian otras carreras.

En general podemos constatar que todos los alumnos entrevistados tienen claro que el nerviosismo supone un punto de ruptura entre la acción funcional del cuerpo y la ejecución.

Cerrando así la primera de las preguntas formuladas a los 333 participantes de los dos centros intervinientes, damos paso a la segunda pregunta en la que analizaremos las respuestas de los alumnos con respecto al conocimiento que poseen sobre el origen de los nervios.

VI.4 ORIGEN DE LOS NERVIOS

La siguiente pregunta del cuestionario elaborado por la investigadora nos permite indagar acerca de qué conocimientos disponen los alumnos con respecto al origen de la problemática.

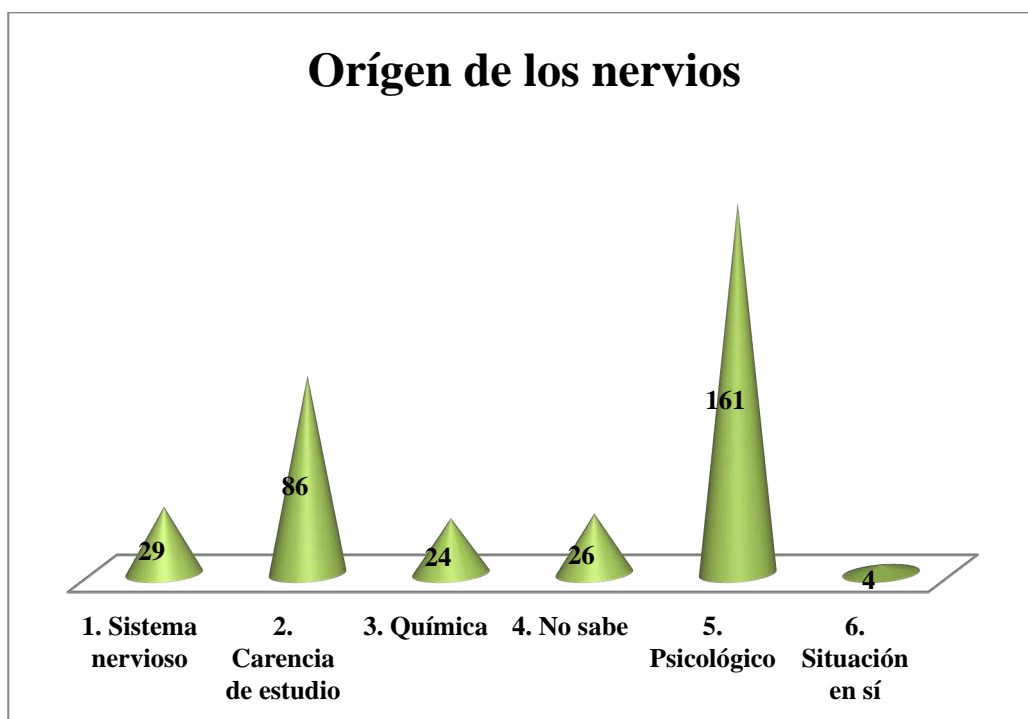
La segunda pregunta es: ¿cuál te parece que es el origen de los nervios?

Las contestaciones han sido variadas y repiten muchos ítems que ya han sido mencionados en respuestas a la primera pregunta. A continuación se desarrolla un mapa conceptual donde se exponen los seis puntos que los alumnos han considerado más importantes.



Mapa conceptual n° 17 – Origen de los nervios.

Las respuestas de los alumnos se han centrado en estos seis puntos. En ambas instituciones en forma conjunta las respuestas que han mencionado al Sistema Nervioso como origen de los nervios fueron 29 (8,70%) participantes; los que optaron por la carencia de estudio fueron 86 (25,82%); algunas contestaciones adjudicaron el origen de los nervios a la química en un número de 24 (7,20%); 26 (7,80%) participantes no han sabido responder; hubo 172 (51,65%) dando como respuesta que el origen de los nervios es psicológico y 4 (1,20%) ha declarado que las situaciones en sí, es decir los conciertos o los exámenes, etc., son los que originan los nervios.



**Gráfico n° 109 – Origen de los nervios – Alumnos CSMA y IUNA.
(Todos los cursos).**

Según se puede observar en el gráfico anterior, el aspecto psicológico es el más valorado por los alumnos seguido de la falta o carencia de estudio.

Seguidamente solo se analizarán los temas emergentes relacionados con la segunda pregunta del cuestionario, que no coinciden con los ya analizados en el interrogante anterior. Es decir, que los dos primeros ítems, El Sistema Nervioso y la Carencia de Estudio ya han sido examinados.

VI.4.1 La química

Algunas de las manifestaciones de los alumnos han sido a favor de las alteraciones químicas que se producen en el cuerpo debido a la exposición ante una situación estresante. Hay respuestas que son categóricas mientras que otras son suposiciones.

Los resultados han sido de 16 (7,65%) respuestas para el CSMA y 10 (8,06%) para el IUNA. A continuación se exponen los dos gráficos correspondientes a cada centro de estudios separado por cursos.

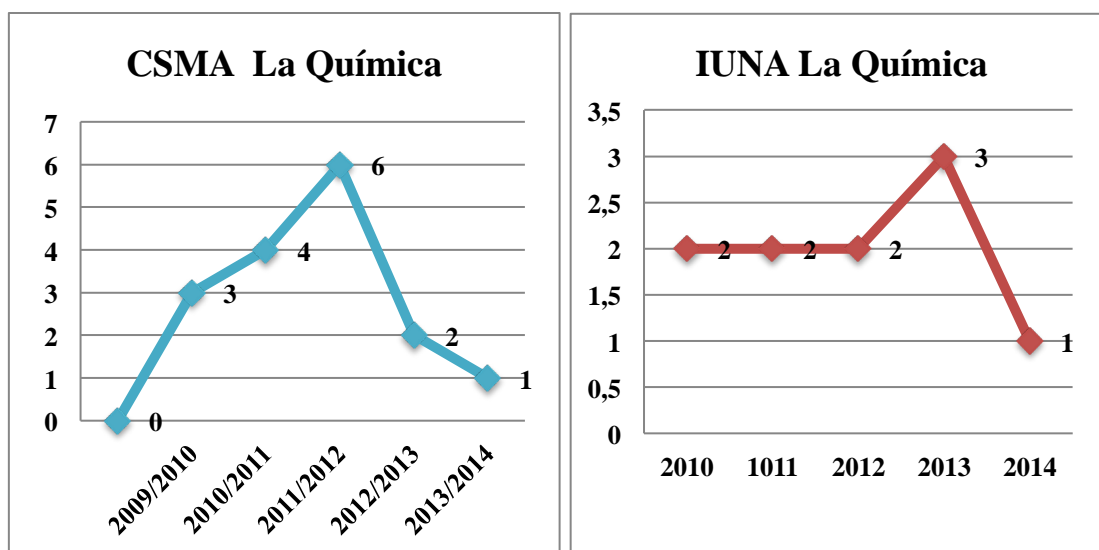


Gráfico nº 110 - Evolución - Alumnos CSMA.

Gráfico nº 111 - Evolución - Alumnos IUNA.

Ambas curvas de los gráficos tienen un recorrido similar y aunque la frecuencia en el IUNA es menor, el porcentaje es mayor.

Seguidamente se transcriben algunas de las respuestas seleccionadas para exponer en relación con este tema

CSMA 2009/2010

A4: Supongo que será química pura...

A8: ¿Qué sube la adrenalina..?

A27: Las hormonas...

CSMA 2010/2011

A35: Supongo que el cuerpo reacciona químicamente frente a una situación como una audición y eso origina los nervios.

CSMA 2013/2014

A24: Es una revolución química que se desata en el cuerpo debido a una emoción violenta.

IUNA 2013

A17: En las combinaciones químicas que se producen en el organismo ante un estado alterado.

A24: Es una desestabilización del cuerpo que se deriva por el desorden químico, hormonal que se produce ante una situación de estrés.

IUNA 2014

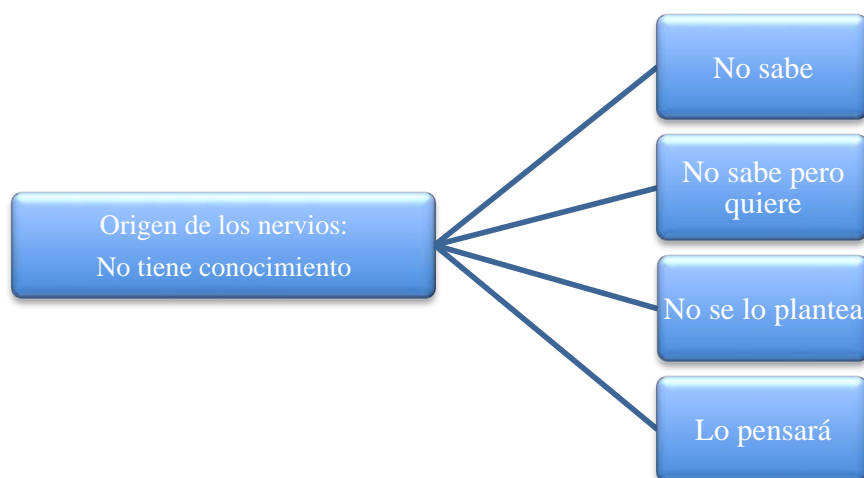
A16: El origen es químico. El cuerpo es química pura.

26 respuestas en total han mencionado a la química como un elemento importante dentro de lo que sucede en el cuerpo humano.

Muchas de las declaraciones dan como causantes de los nervios a la química o las reacciones químicas que se producen en el organismo. Algunos de los estudiantes encuestados han dado respuestas académicas categóricas debido a que estudian medicina o enfermería paralelamente a la carrera de música, como ya se ha mencionado anteriormente. Esto tiene que ver con la fisiología del cuerpo humano y ya se había planteado en las respuestas de los alumnos de la pregunta anterior. Otros han optado por dar una contestación suponiendo o intentando razonarlo en el momento de la pregunta.

VI.4.2 No tiene conocimiento

Dentro de este apartado, podemos distinguir distintos tipos de respuestas:



Mapa conceptual nº 18 - Origen de los nervios - No tiene conocimiento.

Con respecto a los resultados, en el CSMA hubo 24 (11,48%) respuestas en las que los alumnos no tenían conocimientos para expresar el origen de los nervios y en el IUNA han sido 8 (6,45%).

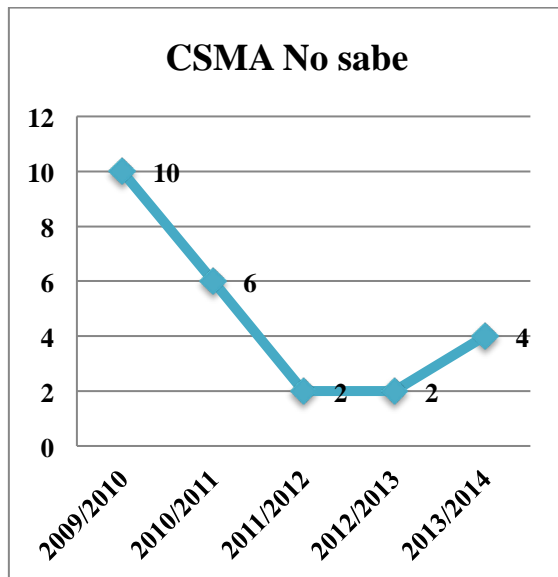


Gráfico n° 112 - Evolución - Alumnos CSMA.

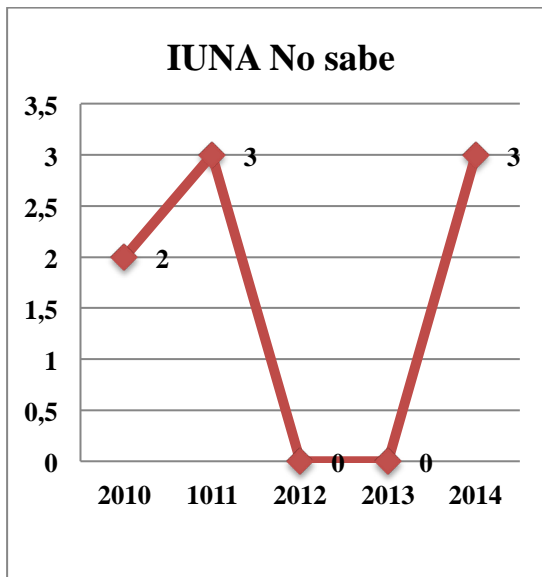


Gráfico n° 113 - Evolución - Alumnos IUNA.

Los gráficos demuestran la diversidad de la evolución en ambas instituciones. El CSMA comienza con una cifra bastante alta y luego se observa una marcada tendencia descendente. En el IUNA las diferencias entre un curso y otro no son demasiadas.

CSMA 2009/2010

A5: No sé.

CSMA 2010/2011

A32: No sabría definirlo.

CSMA 2013/2014

A7: Es verdad que lo iba a investigar... no lo hice, así que no te voy a mentir... no tengo ni idea.

IUNA 2011

A18: No sé... me gustaría averiguar algo sobre el tema... pero supongo que el origen puede estar en la inseguridad.

IUNA 2013

A6: Es mi primer año acá y la verdad es que no me planteé nada de esto...

IUNA 2014

A18: No lo sé, te lo miro para la próxima así te doy una definición buena.

Lo interesante es que algunos de los alumnos que en un principio no han sabido responder se han preocupado por investigar sobre el tema de un curso para el otro.

Es por ello que se ha realizado la división que se planteó en el mapa conceptual nº 18. Al menos ha habido interés por parte de algunos participantes por saber más al respecto.

En algunas respuestas se ha podido comprobar una evolución entre cursos por parte de algunos participantes que se han interesado por el tema o al menos han mostrado un interés por finalmente dar una contestación.

CSMA 2009/2010

A11: No sé.

CSMA 2010/2011

A11: Sigo sin saber... debería investigarlo, ¿no?

CSMA 2011/2012

A11: Estuve investigando un poco y he leído que hay tantas causas como personas, es decir que se puede decir que el origen de los nervios estaría en qué piensa cada uno.

Esta alumna ha marcado una evolución en su curiosidad por saber a lo largo de tres cursos, pero lamentablemente no lo continuó porque en el 4º abandonó el centro.

CSMA 2009/2010

A9: No sé

CSMA 2010/2011

A9: No sé

CSMA 2011/2012

A9: No sé cómo se origina a nivel del conocimiento de lo que sucede en el cuerpo, pero sé que se puede combatir con seguridad, estudio y visualización.

Este otro ejemplo de evolución ha comenzado en su 2º curso y hasta el 4º no había dado respuesta alguna, pero finalmente, aunque no investigó ni leyó nada al respecto, al menos pudo acabar por dar una contestación ideada por ella a partir de su propia vivencia.

A continuación se especificarán los factores psicológicos que pueden dar origen a los nervios, según las respuestas de los alumnos participantes.

VI.4.3 Factores psicológicos

Dentro de los factores psicológicos se abre un abanico de subcategorías donde intervienen distintos componentes, que los alumnos acusan como posibles causantes del origen de los nervios.

Se han encontrado 161 respuestas que revelan que los alumnos saben o intuyen que el factor psicológico es un factor importante a la hora de identificar el origen de ese nerviosismo que sufren.

Algunas respuestas, completas o parciales, muestran un precario conocimiento del factor psicológico pero este es un elemento que el alumno sabe que está presente, aunque muchas veces no sabe cómo o de qué manera.

Los resultados en cada centro de estudios han sido de 89 (42,58%) para el CSMA y de 72 (58,06%) para el IUNA.

A continuación se exponen los gráficos relativos a la evolución que se ha manifestado durante los cinco cursos de cada institución, relacionada con las respuestas de los alumnos acerca de los factores psicológicos que pueden dar origen a la aparición de los nervios.

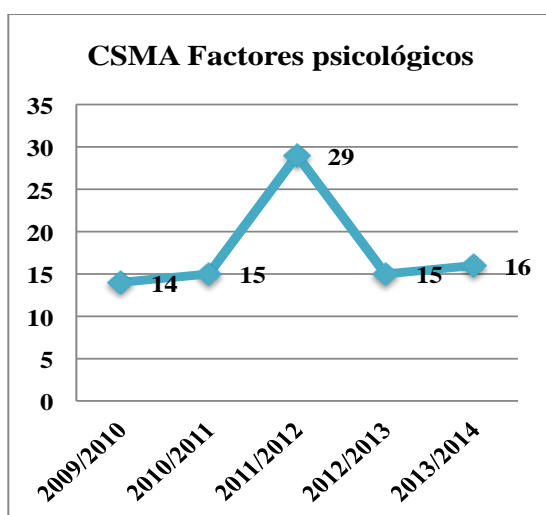


Gráfico nº 114 – Evolución – Alumnos CSMA.

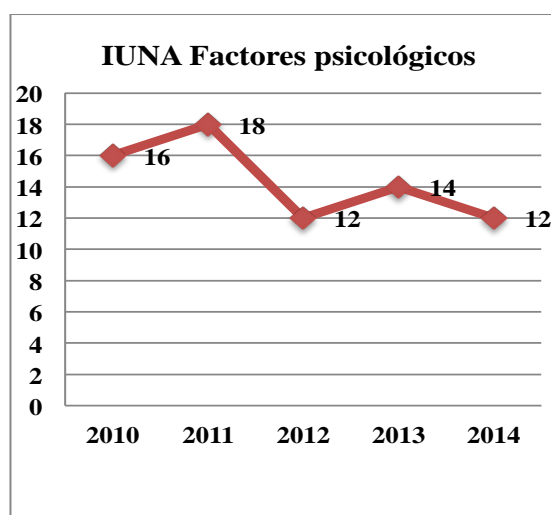


Gráfico nº 115 – Evolución – Alumnos IUNA.

El número elevado de respuestas con respecto a este tema, supone que el alumnado opina que este factor es el que desencadena todos los problemas que acarrea el miedo escénico.

CSMA 2009/2010

A10: Creo que debe haber un comienzo en nuestra mente.

A15: Psicológico.

CSMA 2010/2011

A1: El origen debe estar en mi mente, seguramente...

A10: Supongo que todo se origina en tu cabeza.

CSMA 2011/2012

A1: Sigo pensando que es una cuestión mental

A21: Se origina en el descontrol de tu mente y eso arrastra todo lo demás.

A44: No sé cómo decirlo... puede que se origine en tu cabeza... en los pensamientos que tienes antes de salir al escenario.

CSMA 2013/2014

A8: En tu mente cuando sabes que no has estudiado.

A22: Es psicológico pero es seguro que algo lo provoca, puede ser la inseguridad personal o en las obras.

A34: El origen debe ser psicológico, me parece.

IUNA 2011

A26: Se origina en la mente y se manifiesta en el cuerpo

IUNA 2014

A1: Estuve leyendo un poco. Hay muchas causas que originan el nerviosismo, puede ser básicamente psicológico.

A6: Es psicológico, este año empecé con psicoanálisis.

A11: Ya estoy en 4º y pienso que todo es mental...

Aunque este trabajo no pretende hacer un análisis psicológico sobre el miedo escénico, sí estamos obligados a mencionar los componentes de esta índole psicológica, ya que la cantidad de respuestas dadas por los participantes así lo requieren.

Hay respuestas contrastantes en las que unos piensan en lo que el público juzga y otros en lo que el intérprete opina de sí mismo; otras lo atribuyen netamente a una respuesta del cuerpo humano, o a la falta de preparación en el trabajo

Se puede ver que algunos de los alumnos utilizan como muletillas los vocablos: «creo», «pienso», «puede ser», «no sé cómo decirlo». Estas palabras demuestran que sus respuestas son netamente intuitivas, están buscando o fabricando en su mente una definición medianamente elaborada.

Otros afirman categóricamente el factor psicológico que incide en el origen de los nervios porque tienen conocimientos de los elementos que intervienen en la psicología o porque estudian esta carrera paralelamente a la carrera de música.

La pregunta es general, dejando abierta la posibilidad de que cada participante la interprete según sus identificaciones personales. Es decir, que hubo personas que tomaron la pregunta de forma literal y otros han involucrado en la misma sus propias connotaciones ya sea por el estudio, la inseguridad, el miedo, etc. En estas últimas se pueden apreciar los aspectos multifactoriales. Por ejemplo, el pensamiento y la falta de estudio:

CSMA 2010/2011

A12: Creo que por la preocupación por los fallos que puedas tener en la audición o en el examen.

CSMA 2011/2012

A47: En el pensamiento, en lo que no he estudiado.

IUNA 2013

A1: Muchas veces nos ponemos nerviosos antes de salir al escenario porque pensamos que no nos preparamos suficientemente.

CSMA 2013/2014

A8: En tu mente cuando sabes que no has estudiado.

En otros casos el aspecto multifactorial se compone de la combinación del factor psicológico con la química del organismo.

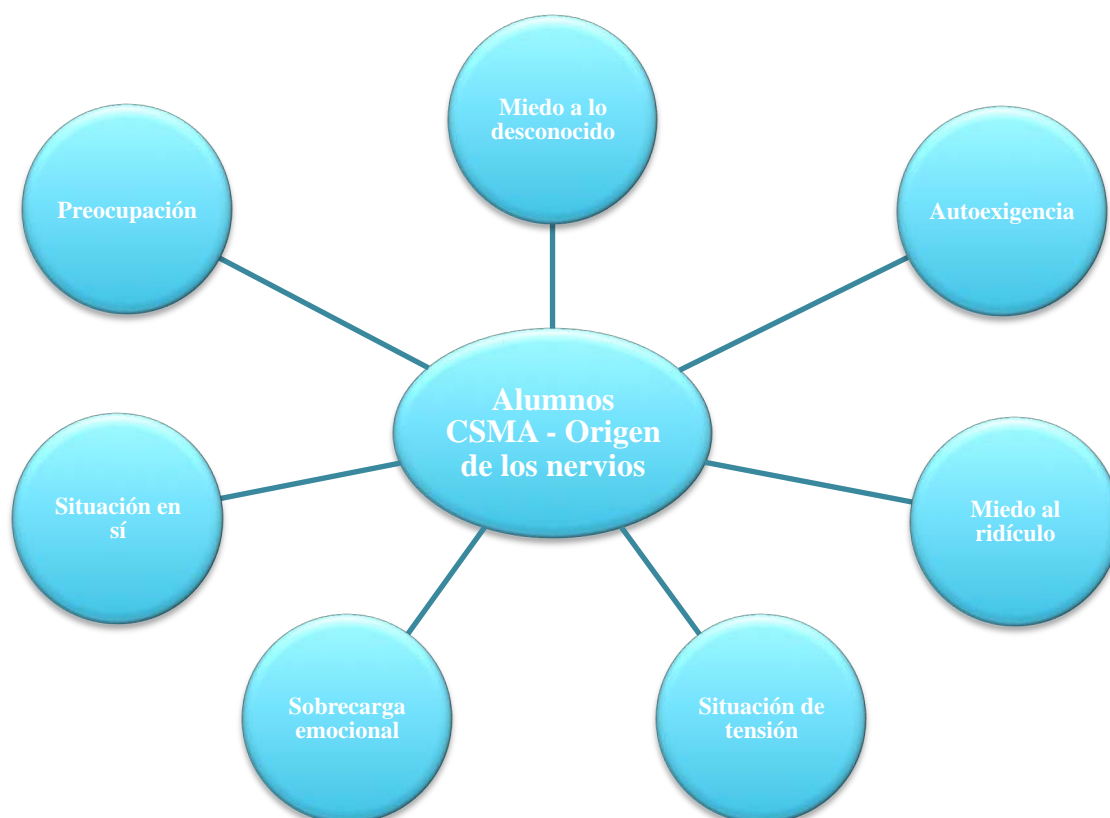
CSMA 2011/2012

A7: El cuerpo es química pura así que pienso que el miedo también lo es.

A27: El origen del miedo es porque te sube la adrenalina y eso es por el momento que estás viviendo. Si te has preparado bien se irá, desapareciendo según pase el recital o el examen pero si no, la vas a fastidiar.

Aquellas formulaciones en las que puramente intervienen los factores psicológicos, a su vez mencionan distintos conceptos como el ser, la autoestima, el contagio, la angustia, experiencias previas, la aceptación de los demás o la soledad.

En el CSMA los alumnos han manifestado que el origen de los nervios tiene que ver con los siguientes factores:



Mapa conceptual n° 19 - Factores que dan origen a los nervios– Alumnos CSMA.

CSMA 2009/2010

A40: La inseguridad y el miedo a lo desconocido, o quedar mal delante de los demás...

CSMA 2010/2011

A6: Puede ser porque te auto-exiges demasiado, a veces, y no puedes con ello.

CSMA 2012/2013

A6: Se origina cuando te enfrentas a una sobrecarga emocional.

A11: El origen está en la situación en sí, porque estás sometido al poder de ese minuto o ese segundo que sabes que algo malo va a suceder.

A12: En la preocupación, aunque está mal pre-ocuparse, habría que ocuparse.

El miedo a lo desconocido es la angustia ante alguna amenaza, pero en realidad no existe algo que sea una amenaza en sí misma sino que depende de los recursos que tenga el alumno para enfrentar algo que no sabe qué es. Para muchos lo desconocido es la situación en sí del concierto o el examen, para otros la falta de preparación o desconocimiento pleno de las obras a ejecutar.

Lógicamente, si el miedo es una desproporción (Levy, 2012) entre la situación amenazante y los recursos o armas que posee el alumno para defenderse, lo que cada uno debería analizar es si esos recursos se pueden adquirir y cómo.

Evidentemente existe una demanda de medios por parte del alumnado ya que muchos entienden que ahí está la solución a sus problemas. Más adelante analizaremos cómo se preparan esos recursos para la vida del pianista.

En la auto-exigencia, el que exige y el exigido son la misma persona. Para algunos alumnos el perfeccionismo es una auto-exigencia. Ese afán por la perfección puede llevar al éxito académico pero también puede acarrear consecuencias negativas. A veces estos alumnos fijan objetivos muy altos y suele ser difícil que los alcancen.

El miedo a la opinión de los demás es el miedo a ser evaluado porque en realidad existe una necesidad de aprobación o aceptación que ya hemos visto en uno de los temas emergentes en la primera pregunta. A veces la falta de seguridad puede ser una de las claves del por qué nos da miedo el qué dirán.

CSMA 2010/2011

A29: El miedo al ridículo, a lo que piense la gente que te está escuchando.

En el caso de esta alumna habla del «ridículo» pero realmente la raíz es el buscar la aprobación de los demás.

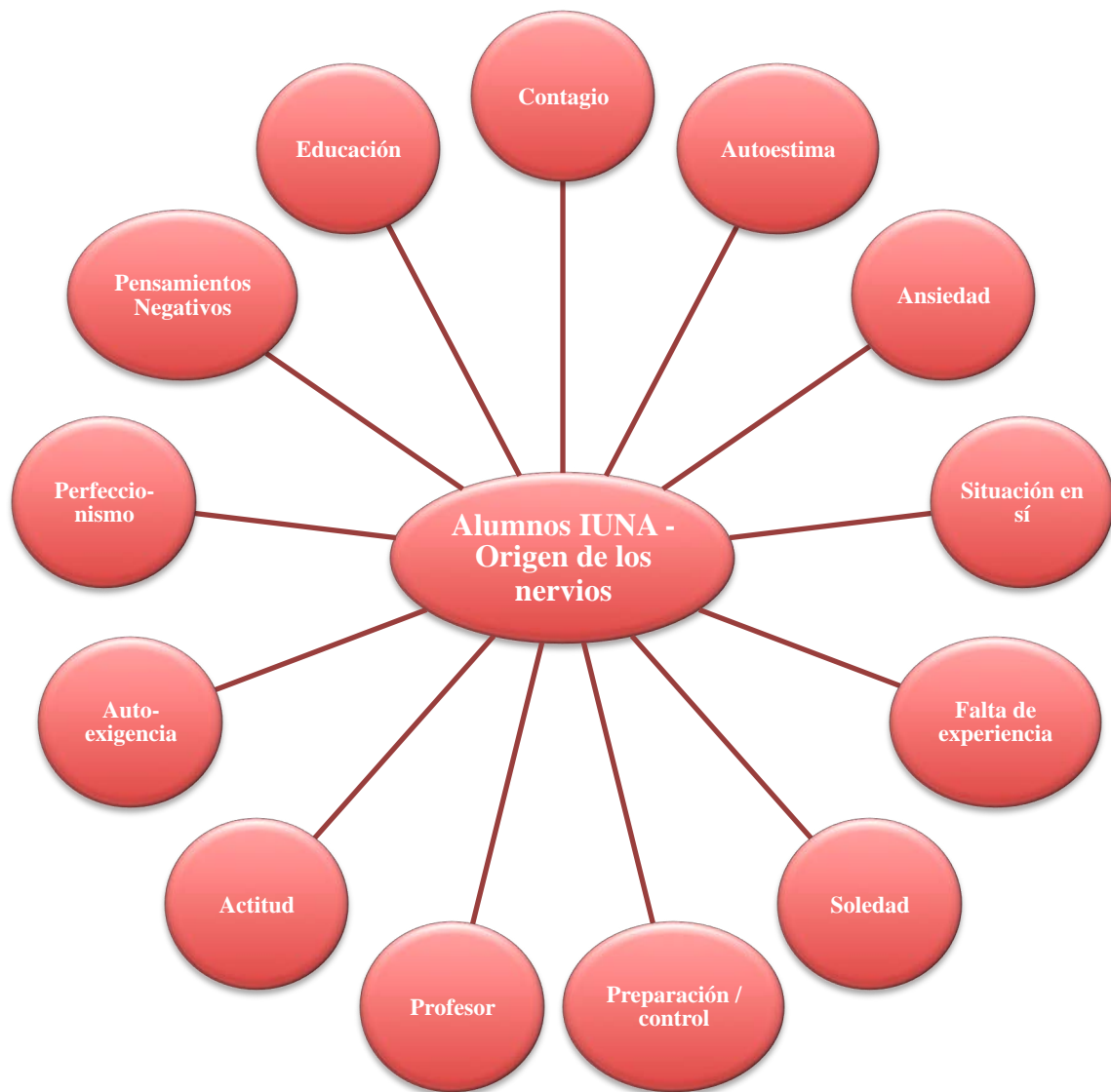
La necesidad de aceptación, que ya se ha analizado anteriormente en las respuestas a la pregunta anterior, el miedo al ridículo o estar pendiente de las críticas son características psicológicas del nerviosismo. No se trata de un juicio de valor, ni para hacer alarde del ego ni tampoco para aplastarlo, sino de compartir la música con los demás.

CSMA 2011/2012

A38: Puede que se originen a partir de una situación de tensión, algo que sufrimos como una amenaza y si no tienes las armas para defenderte te sientes insegura.

Uno de los componentes que dan origen al miedo es la falta de recursos para enfrentarlo, es decir, la descompensación entre la situación amenazante y las herramientas para afrontarlo, a lo que la alumna se refiere como «armas para defenderse».

Los factores que desencadenan el miedo, declarados por los alumnos del IUNA son algo diferentes a los que mencionaron los participantes del CSMA. Hay un punto en común, que es la auto-exigencia, el resto hacen referencia a otros factores.



Mapa conceptual n° 20 - Factores que dan origen a los nervios- Alumnos IUNA.

Esto demuestra que no todos experimentan el miedo desde el mismo paradigma, y el cumulo de circunstancias al igual que los factores que influyen en determinados momentos de la vida, son los ingredientes que hacen vivir esta experiencia.

Se transcriben algunas respuestas como ejemplos de los factores expuestos en el mapa conceptual.

IUNA 2010

A7: Para mí el origen es el contagio, ya sea de tus compañeros, de tus profesores...

A10: A veces la falta de autoestima puede que sea una causa.

A16: Me parece que el nerviosismo se vincula, generalmente, con la ansiedad.

A17: Se origina como consecuencia de un estado de tensión debido a una situación inquietante que estás viviendo.

A20: Creo que el origen de los nervios se puede deber a cuestiones afectivas determinadas por las experiencias que hemos vivido, como un mal examen o un buen concierto.

IUNA 2011

A6: Puede ser que la soledad del estudio, tan íntimo no nos deje dominar ese aspecto; claro que habría que hacer algo porque no se puede estudiar con público...

A11: El origen del miedo puede ser porque no «controlás» la situación, me refiero al examen o al concierto; muchas veces no estamos bien preparados como para afrontarla.

A22: Creo que te «ponés» nervioso porque nos faltan tablas.

IUNA 2012

A5: Muchas veces el origen del miedo escénico está en tu profesor.

A19: En la cabeza y tu actitud ante el acontecimiento.

A20: Es debido a la auto-exigencia que nos ponemos.

IUNA 2013

A25: Se origina en los pensamientos negativos...

IUNA 2014

A12: Pienso que el origen está en la educación que te dieron tus padres, los valores que te inculcaron y las críticas que recibiste desde chiquito.

Cada uno de los diferentes conceptos mencionados por los participantes forman un todo que es el factor psicológico.

Es normal que los compañeros hagan mención a sus propias inseguridades, nervios o miedos. Son comentarios socialmente compartidos ya que lo vive la misma comunidad de personas pertenecientes al colectivo de los músicos. Lo curioso es que mencionen a sus profesores como transmisores de dichos nervios e inseguridades.

El miedo se contagia a través de la comunicación, la información, la educación, y las acciones motivadas por el miedo debilitan la claridad, causando enfermedades, consumiendo la energía del cuerpo y la pérdida de vitalidad.

Cuando el miedo es una constante el individuo pierde la confianza en sí mismo y en su propia capacidad pero cuando decide entenderlo y comprenderlo el paradigma del miedo se transforma. Cuando el sujeto toma la decisión de afrontar sus miedos se da cuenta de que la mayoría de los temores fueron provocados por su propio miedo y lo que ocasionó ese miedo fue el temor a afrontarlo.

Algunos de ellos han mencionado la ansiedad. No se puede saber si realmente saben lo que es la ansiedad o lo dicen porque ya es una frase hecha. Otros han vinculado la ansiedad con

el miedo. Hay una gran mezcla de conceptos en dichas respuestas. La ansiedad es anticipatoria ya que el nerviosismo se genera por algo que va a ocurrir y todavía no ocurrió. Si bien es cierto que muchas respuestas dieron como positivo tener un poco de nervios para enriquecer la interpretación, cada uno debería saber cuál es el punto óptimo de cada persona para poder llevar a cabo una buena ejecución. Esto significa que en las respuestas existen dos tipos de ansiedades, una positiva y otra negativa; la lectura que se puede hacer sobre el tema es que la ansiedad positiva puede aportar beneficios, es movilizadora y desencadenará una solución a la hora de la actuación en público; mientras que la negativa bloquea e impide sacarle gratificación al evento.

La ansiedad se manifestará a través de los trastornos fisiológicos descritos anteriormente (sequedad bucal, aceleración del ritmo cardíaco o falta de aire). De ahí la importancia de tener en cuenta las técnicas de relajación ya que son las encargadas de regular el flujo normal del aire y hacer descender la frecuencia cardíaca.

También se ha analizado, anteriormente, la situación en sí, ya sea concierto o examen, como amenazante y algunos alumnos han percibido que el problema comienza en esta circunstancia.

Alguien ha mencionado la falta de experiencia o continuidad en las presentaciones ante el público. Éste es un tema muy importante a nivel pedagógico ya que el profesor debe ayudar al alumno a promover su desarrollo artístico. Parte de ello comienza con la preparación y el aprender a controlar la situación.

Otro tema sugerido por los participantes ha sido la soledad o el aislamiento que forma parte de los componentes de ese nerviosismo acusado por los alumnos.

El piano, por su componente individual es muy solitario, ya que no necesita practicar con otros instrumentos su repertorio, como podría ser el caso de un flautista, o un violinista. Eso hace que el intérprete se encierre cada vez más en sí mismo y a veces le cueste trabajo enfrentarse a la gente a la hora de compartir con otros o ser examinado.

IUNA 2014

A4: En los pensamientos que tenemos cuando estamos estudiando; pensamos que hay que agradar al público, que te hagan una buena crítica.

Es bueno tener en cuenta las críticas constructivas sinceras por parte de los compañeros y los profesores, pero también es bueno aceptar consejos por parte de las personas que guían el aprendizaje.

IUNA 2013

A15: Creo que hay un elemento causal común a todos nosotros que es la auto-calificación, la autoevaluación que nos hacemos antes y después del concierto.

Pero cuando el juzgar o el rechazo se refiere a sí mismo, todo eso tiene mucho que ver con la naturaleza de la autoestima. Cuando se rechazan partes de uno mismo se hace un daño considerable a las estructuras psicológicas de cada persona. Esto hace que el individuo se inculpe, ponga excusas o se sumerja en un empeño perfeccionista.

IUNA 2013

A9: En el perfeccionismo, el afán de hacer todo perfecto.

También es cierto que el estilo de educación de los padres durante los primeros años determina la calidad de autoestima, pero el éxito académico o todo lo que contribuya a subir en la escala social hará que se eleve esa calidad, es decir que las circunstancias externas determinarán la autoestima.

IUNA 2011

A3: Creo que una buena sesión de terapia podría darme la respuesta.

IUNA 2013

A13: Lo paso re mal... estoy haciendo mucho esfuerzo para derrotarlo en mi mente.

IUNA 2014

A5: ...a mí me enseñaron que tenía que ser muy responsable y hacer las cosas bien.

A6: Es psicológico, este año empecé con psicoanálisis.

A12: Pienso que el origen está en la educación que te dieron tus padres, los valores que te inculcaron y las críticas que recibiste de chiquito.

Lo importante es que según la evolución de la investigación se ha podido observar que algunos alumnos han dado un giro a sus conceptos y están buscando la manera de solucionar sus problemas, ya sea a través del estudio o de la terapia.

VI.5 PERSONAS MÁS O MENOS NERVIOSAS

Damos paso a la tercera pregunta elaborada por la investigadora: **¿Cómo precisas que haya personas más nerviosas y otras más relajadas al tocar en público?**

La forma de afrontar las situaciones ante la vida está condicionada por las experiencias y por los pensamientos o creencias, que hacen que las personas se comporten de distintas maneras ante una situación amenazante y van desde la tristeza hasta el pánico, activando las alarmas.

Las respuestas de los alumnos son diversas, dan sus opiniones en cuanto a la seguridad, la personalidad o la naturaleza del individuo.

CSMA 2009/2010

A3: Por seguridad, haber estudiado más...

A4: Influye la manera de ser de la persona, la personalidad de cada uno, o el control que tenga cada uno.

CSMA 2011/2012

A3: Es la excelencia, el disfrutar, tener un rendimiento sostenido que se retroalimenta del mismo disfrute.

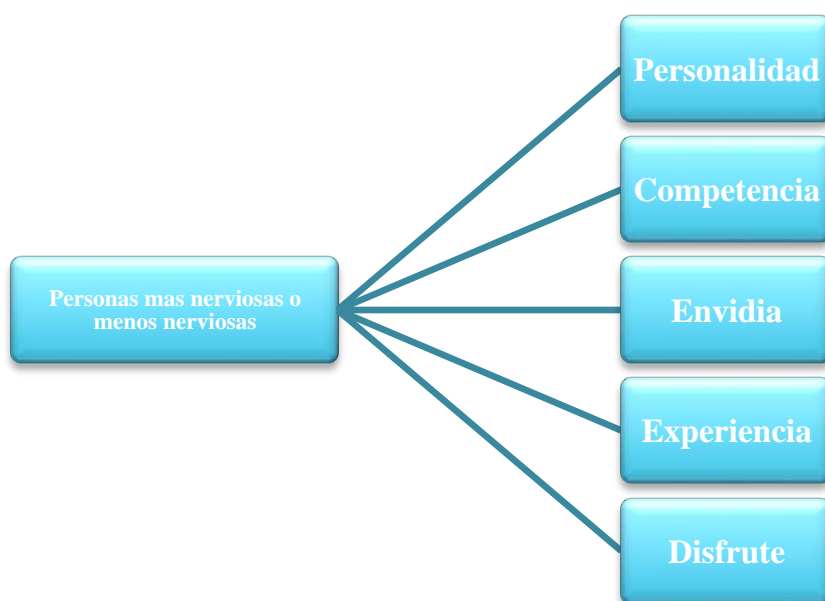
A28: La concentración, el control, el estudio riguroso, todo hace la diferencia.

CSMA 2013/2014

A7: Uno refleja lo que es, pero también se nota si el trabajo que hiciste es bueno.

Es verdad que hay personas que tienen una seguridad básica y otros que viven con ansiedad o ven situaciones amenazantes que a veces no lo son.

De las respuestas de los alumnos han surgido algunos temas que ya se han tratado anteriormente como la seguridad en el estudio, la concentración, los pensamientos negativos y los problemas técnicos. Pero han salido otros nuevos que hasta ahora no se habían mencionado. A continuación se elabora un mapa conceptual perteneciente a cada institución, en el que se indican estos conceptos.



Mapa conceptual n° 21 - Temas emergentes de las respuestas de los Alumnos del CSMA.

Cada persona ve el peligro o la amenaza de una forma diferente, donde unos sienten miedo, otros disfrutan. Eso quiere decir que las situaciones nos son las peligrosas sino que dependen de la percepción del que las experimenta. Esto ocurre porque cada uno tiene sus patrones de pensamiento que lo hacen sentir de una determinada manera.

Algunos alumnos han mencionado la personalidad, la manera de ser de cada uno o el control que tenga. Consideran que hay personas distintas a ellos y establecen la diferencia. Pero en realidad lo que tienen es un buen control emocional.

Hay participantes que manifiestan las diferencias de forma algo despectiva para sí mismos, porque en el fondo, para el que es más nervioso no es muy agradable ver que otras personas se presentan en público sin problemas tocando libremente y sienten que ellos no pueden hacer lo mismo.

En los temas que han surgido muchas veces está la respuesta a sus preguntas. Por ejemplo, una persona que piensa que la solución está en que la personalidad del otro, es más desarrollada o tiene más control, debería investigar cómo llegar a explayar ese control.

Sentirse nervioso antes de tocar en un concierto o un examen es normal, sin embargo los que se sienten muy nerviosos deberían ir enfrentando la situación para ir perdiendo el temor y así resolver el conflicto.

El tema de la competitividad es muy común en esta actividad ya que el ambiente de la música clásica lo propicia. De acuerdo con las declaraciones de los alumnos participantes hay gente que se dedica a incomodar a sus compañeros antes de una audición o de un examen para desestabilizarlos. Pero en realidad esa persona que hace daño seguramente tenga problemas de inseguridad y de autoestima.

Otro tema mencionado ha sido la envidia como una manifestación ante deseos insatisfechos. La persona que siente esa emoción tiene la creencia de que nunca podrá realizar sus logros. Pero en el ejemplo A41 del curso 2011/2012 del CSMA la alumna habla de la «envidia en el buen sentido» la llamada envidia sana, porque reconoce que los que «saben» han alcanzado algo que ella quiere y no ha podido. Por un lado ha tenido la reacción del reconocimiento que implicaría admiración y por la reacción de la tristeza.

CSMA 2011/2012

A41: Eso me da mucha envidia... en el buen sentido. Porque me gustaría lograr esa paz que transmiten los que saben...

Un factor fundamental es la experiencia. Este componente es básico en la vida de una artista que vivirá el resto de su vida exponiéndose ante los demás. Ya se ha dicho varias veces que el miedo se combate enfrentándolo, y si no existen las condiciones para que el alumno se enfrente a sus miedos nunca los podrá derrotar. La falta de continuidad hace que el nerviosismo ante los

exámenes y conciertos se haga cada vez más grande. El alumnado se compara con los profesionales o mira hacia arriba a personalidades como Rubinstein o Barenboim como inalcanzables, como personas especiales o excepcionales.

De acuerdo con las respuestas, otro tema que ha surgido ha sido el disfrute. Pero para llegar a ese punto habrá que andar el camino partiendo desde el estudio cotidiano. Es decir que para alcanzar el objetivo de disfrutar en el momento del concierto primero hay que comprender y analizar el problema y luego por consiguiente, hacer un trabajo musical y emocional.

En las declaraciones de los alumnos del IUNA han surgido los siguientes temas:



Mapa conceptual n° 22 - Temas emergentes de las respuestas de los Alumnos del IUNA.

Se puede observar que los conceptos son muy parecidos a las declaraciones de los alumnos del CSMA.

IUNA 2010

A1: Creo que tiene que ver con el desarrollo de la personalidad de cada uno.

A20: Pienso que tiene que ver con el control emocional que vas adquiriendo en cada actuación, o sea tablas.

IUNA 2012

A11: Creo que tiene que ver con la evolución de nuestro aprendizaje, me refiero al instrumento pero también sentirnos capaces de afrontar la presión de un concierto o un examen.

A23: La diferencia está en cómo abordamos nuestro estudio y la frecuencia con la que nos presentamos ante un tribunal o el público.

IUNA 2014

A15: Sí, la diferencia está en el control, pero la cuestión en cómo. Las armas nos las tienen que enseñar nuestros profesores, para eso vamos a aprender.

Muchos de estos temas se han mencionado en las preguntas formuladas anteriormente, lo que significa que aunque esta problemática está enfocando los distintos ángulos, las declaraciones vuelven hacia los mismos temas.

La seguridad personal, el control emocional y la personalidad se puede decir que pertenecen al mismo grupo de respuestas de base psicológica, mientras que en relación a la experiencia, la evolución en el aprendizaje, la seguridad en el estudio, la preparación en los programas y los problemas técnicos tienen que ver con la parte pedagógica.

Ha surgido el tema de la cantidad de público. Esto interfiere en las personas más inseguras y significa que cuanto más público hay en el recinto, hay más críticas o más individuos que evalúan. Hay quienes se alteran más si el público es numeroso, otros en cambio sienten más nervios si la cantidad de personas es menor.

IUNA 2014

A18: Hay personas que se ponen nerviosas porque se ponen a espiar detrás del telón para ver si la sala está llena o hay poca gente.

Algunos no definen sino que limitan su respuesta a un comentario, y otros dicen realmente no saber.

CSMA 2009/2010

A8: No lo sé, pero hay gente que se pone a hablar y hablar y entonces pone nerviosos a todos los demás, que no se dan cuenta de lo que está en juego, y andan tranquilamente por ahí.

A16: Tienen suerte...

A35: Bueno... mejor para ellos...

IUNA 2010

A1: No encuentro la razón, pero es así. Ya la buscaré...

CSMA 2010/2011

A16: Debe ser genético, les tocó...

CSMA 2011/2012

A43: No sé por qué es...

CSMA 2013/2014

A30: No sé cuál es la diferencia... no... es decir, veo cuál es la diferencia lo que no sé es por qué y me gustaría saberlo.

Existen músicos que en unas situaciones sienten más nervios que en otras que aparentemente deberían controlar mejor; así, hay casos en que interpretar un concierto en pequeño grupo (cuarteto, quinteto) produce menos ansiedad que el realizar un concierto de solista con la Orquesta.

IUNA 2010

A16: Yo estoy más tranquila cuando hago cámara. Veo que el compartir me relaja...

IUNA 2014

A22: A mí me gusta tocar más cámara, me siento protegido...

Estas variaciones pueden estar explicadas por la experiencia previa de cada persona, diferentes y únicas en cada caso. Pero en la música de cámara el individuo diluye sus responsabilidades en el logro y eso le permite conectar más profundamente con la música que interpreta.

Ha habido respuestas más elaboradas por parte de los participantes ya que en un principio la gran mayoría establecían comparaciones refiriéndose a dos categorías muy diferenciadas de

pianistas: los estudiantes y los profesionales. La pregunta planteada no daba ninguna referencia al respecto dejando absoluta libertad de interpretación y expresión a los alumnos.

El conocimiento de los grandes maestros es incuestionable; mencionar a pianistas de la talla de Rubinstein o Barenboim hace que el alumno ponga el listón muy alto creyendo que en definitiva la tranquilidad en la ejecución la poseen unos pocos privilegiados. Es un tipo de personaje, que se construye como una rareza, una excepción, que no parece abordar la ejecución del mismo modo que los demás.

CSMA 2009/2010

A11: Son personas muy excepcionales...

A29: Yo los únicos relajados que conozco son los grandes, Rubinstein, Barenboim y poco más.

IUNA 2012

A8: Es bárbaro escuchar a un pianista que te hace disfrutar. ¿La diferencia con nosotros los que estamos aprendiendo? Estamos a años luz del dominio del instrumento y del repertorio.

A20: Cuando vas a ver conciertos, al Coliseo o al Colón, a veces te «sentís» solo porque esos son músicos que no tienen este problema.

Pero dentro de esas excepciones, o personajes idolatrados por parte del alumno, hay algunos que reconocen que estos también puede que hayan sufrido ansiedad escénica o aún la padezcan y por lo tanto los desmitifican colocándolos en la categoría de un ser humano más que sufre y padece.

CSMA 2010/2011

A9: ...Hace poco me mostraron un pequeño documental de Barenboim y Ashkenazi llamado «mariposas en el estómago». Así que me he consolado de ver que ellos también las tienen.

IUNA 2012

A22: ...Al final todos han pasado por las mismas etapas, estudiar, ponerse nerviosos, fracasar, tener éxito... todo y si los grandes hicieron el mismo camino, es que vamos bien, ¿no?

IUNA 2013

A21: Pienso que el miedo es que te quedes en blanco, aunque algunas, muy pocas veces, oí que algún pianista se quedara en blanco como Pía S. Eso por un lado me consuela, pero me muero!!!

IUNA 2014

A3: ...Todos han pasado por lo mismo incluso algunos se sabe que han cancelado conciertos porque les dan ataques de ansiedad. Así que todos somos seres humanos y no nos vamos a engañar.

También hubo respuestas que situaban a los sujetos, en el mismo nivel de estudio, es decir haciendo diferencias entre los alumnos de 1º y los de 4º cursos, en la evolución de su carrera. Aquí se menciona la experiencia entre compañeros, sin establecer comparaciones con los grandes pianistas, dentro de los distintos cursos. La comparativa les indica que la evolución puede ser real y alcanzable, ya que algunos de sus propios compañeros han logrado alcanzar sus objetivos.

CSMA 2009/2010

A13: En general notas la diferencia de los de 1º a los de 4º, ya están más experimentados.

CSMA 2010/2011

A10: Depende el círculo al que nos referimos, dentro del nuestro de los estudiantes, todos nos ponemos nerviosos en mayor o menor grado.

A25: ...Tengo que intentar coger confianza en mí misma, viéndome como una persona tan capaz como cualquiera de mis compañeros.

CSMA 2011/2012

A10: Los nervios son algo normal en nosotros, hablo de los que estamos estudiando...

A30: Sí, es verdad pero no me comparo tanto con los profesionales sino con otros pianistas cuando vamos a concursos...

A39: ¿Yo pienso que estamos hablando del mismo nivel de estudio, no?

CSMA 2012/2013

A16: Según vas haciendo la carrera, vas notando la diferencia...

A17: Uno va evolucionando, no soy el mismo ahora que cuando entré en 1º...

A27: Cada año noto más diferencia, sin tener que mirar a otros.

A34: Parece mentira pero si miro cómo estaba cuando di mi examen de ingreso y ahora, he cambiado mucho...

En estas respuestas se puede observar que existe una evolución por parte de algunos alumnos, cuando ellos mismos hacen una retrospectiva y ven cómo estaban en 1º curso y cómo están en 4º.

CSMA 2013/2014

A12: ...A diferencia de muchos de mis compañeros que ya están en 3º como yo, sigo poniéndome muy nerviosa; no me convencen las soluciones que me dan... y eso que hice Miedo Escénico.

A23: ...sigo mirando a mis compañeros como evolucionan y yo me veo estancado en mis errores, mis tensiones...

A24: A veces compararte no es malo, porque ves que no estás sola en esto de los nervios...

También hay declaraciones de alumnos que no han realizado sus logros y ven que pasan los cursos y la solución no llega, pero no han manifestado haber hecho algo para dejar de sentirse angustiados o nerviosos.

IUNA 2012

A12: ...Veo una enorme diferencia entre mis compañeros que saben controlarse en el escenario y yo...

IUNA 2013

A12: ...Veo que muchos compañeros se lo pasan bomba y yo sufro como una madre...

A18: ...Te das cuenta de la diferencia cuando ves a los de 4º que ya están más «canche-ros»¹²(56).

IUNA 2014

A3: Yo buscaría las diferencias dentro de los mismos niveles...

A11: Me llegó el turno de hacer la tesina. Siento la diferencia de cuando entré a 1º, es enorme...

La descripción aparentemente confusa de dos tipos de personas (nerviosas y relajadas) establece cierta generalidad en la posesión del miedo escénico. Éste se construye como una entidad inevitable.

Dentro de la comparativa entre personas, existieron respuestas que atribuían esas diferencias a distintos aspectos. Uno de ellos fue la experiencia:

CSMA 2010/2011

A13: Pienso que la experiencia es un hándicap. Según vas haciendo audiciones te vas acostumbrando...

A29: Creo que la diferencia está en la experiencia y en que en cada una de ellas vas curtiendo tu personalidad.

¹² Experimentados.

CSMA 2011/2012

A24: Está claro que la diferencia la marca mucho los años que lleves dando conciertos y la frecuencia con que los hagas.

CSMA 2012/2013

A24: La experiencia te va preparando para la carrera, cuanto más toques, más seguro te sentirás y te vas acostumbrando a prepararte.

IUNA 2012

A4: La diferencia la irá marcando la trayectoria.

Es decir que los participantes siguen pensando que la experiencia hace la diferencia entre las personas que padecen nervios y los que no.

Los músicos con menor experiencia y más nerviosos sufren de ansiedad anticipatoria, la que alcanza su nivel máximo durante la interpretación, a diferencia de los intérpretes de mayor trayectoria que aprenden a manejar su tensión y la experimentan en su nivel máximo inmediatamente antes de la ejecución.

Otro aspecto que según los alumnos marcan el contraste es el control o el autocontrol.

CSMA 2009/2010

A21: Hay gente que tiene mucho autocontrol y me parece fenomenal.

A24: Lo que creo es que hay gente que sabe utilizar su nerviosismo en beneficio de lo que está haciendo, o sea que controlan...

CSMA 2013/2014

A2: La diferencia puede estar en que los pianistas saben manejar esos segundos de bloqueo y lo salvan con los recursos que ellos tienen.

IUNA 2010

A22: Sí es verdad que hay gente que sabe controlar o porque estudian de otra manera o porque antes de explotar respiran hondo y se paran a pensar qué van a hacer.

La palabra «control» es muy utilizada en las respuestas de los alumnos. Muchos piensan en el control como la clave que les aportará la tranquilidad que están buscando. A veces es el uso de «control» sin saber exactamente de qué o a qué va referido dicho comentario; es como una generalización.

CSMA 2010/2011

A23: Pienso que todo el mundo se pone nervioso porque la situación en sí es estresante pero que unos tienen más control que otros, esa es la diferencia.

A27: ...El año que viene me toca enfrentarme al final de grado y espero aprender a controlarme un poco aunque sea...

A35: Es verdad, y estoy aprendiendo a controlar el tema...

Unos mencionan el control mental, emocional o personal y otros el control sobre el instrumento y el repertorio.

CSMA 2010/2011

A12: Es verdad que hay gente que disfruta en el escenario y pienso que se debe al control mental que tienen.

A33: Supongo que en la vida habrá que aprender a diferenciar lo que es realmente importante y lo que no; y a partir de ahí aprender a controlar tus emociones.

IUNA 2010

A13: Es cierto que hay personas que se ponen nerviosas con mucha facilidad pero creo que es porque no saben controlar sus emociones.

A20: Pienso que tiene que ver con el control emocional que vas adquiriendo en cada actuación, o sea tablas.

No hay que olvidar la vulnerabilidad biológica, es decir, es cierto que existen personas más vulnerables a desarrollar un trastorno de ansiedad, genéticamente tienen más probabilidades de sufrir en este caso fobia social. Este es otro de los aspectos que establece una diferencia entre unas personas y otras. De acuerdo con las respuestas de los alumnos, pareciera que utilizan el vocablo como sinónimo de alguien que es débil, frágil o endeble.

CSMA 2012/2013

A31: Sé que existen personas más vulnerables...

IUNA 2012

A1: Hay gente más vulnerable, es una cuestión de personalidad.

A3: Es cierto que hay compañeros que tienen una mayor predisposición al miedo.

IUNA 2011

A16: Mi otra carrera es la psicología, y todo este tema me parece fascinante. Yo creo que

muchas personas son propensas a alteraciones nerviosas porque tienen componentes hereditarios o genéticos...

IUNA 2013

A1: Sí, hay gente más predispuesta al miedo.

IUNA 2014

A5: Soy muy vulnerable, y veo a compañeros (ya no a los grandes) que cada año que pasa van controlando cada vez más y yo soy incapaz... no sé qué voy a hacer...

Los alumnos mencionan la vulnerabilidad y esta contempla así tres tipos de riesgos: el riesgo de exposición a las crisis o convulsiones; el riesgo de una falta de capacidad para afrontarlas; y el riesgo de sufrir consecuencias graves a causa de ellas, así como de una recuperación lenta o limitada (Bohle, 1994: 38).

Es decir que el alumno se siente disminuido en su capacidad de anticipación para hacer frente a la amenaza y para recuperarse.

Una de las respuestas sugiere que existen componentes hereditarios o genéticos. Esto se ha comprobado en estudios en universidades con ratas. Concretamente en la Universidad de McGill en Canadá, donde se ha realizado un experimento con dos grupos de ratas.

Uno de ellos era lamido por sus madres con frecuencia en su primera semana de vida, tendían a ser tranquilas el resto de su vida. Las que no habían tenido ese contacto frecuente con su progenitora, crecían siendo nerviosas y agresivas.

Pero no hay que olvidar qué es una predisposición, y que luego será el ambiente el que podrá o no precipitar esa posibilidad haciéndola realidad.

Para contrarrestar esta vulnerabilidad de la que hablan los alumnos se trataría de reducir, dentro de lo posible, los efectos de la amenaza, por ejemplo con la preparación; así se fortalece la capacidad para resistir y hacer frente a la situación y se aborda la causa a la vulnerabilidad que preocupa.

Algunos pianistas recurren a terapias alternativas para aprender a controlar su cuerpo, sus emociones; y algunos alumnos han manifestado llegar a necesitar de ayuda profesional para encontrar un equilibrio que les permita avanzar con su profesión.

CSMA 2012/2013

A1: ...puede ser que algunos de los grandes pianistas hayan pasado por alguna terapia o hagan yoga o técnicas de relajación. Como nosotros no nos enteramos... salvo de Arrau que se sabe que hizo psicoterapia.

A3: ...seguramente ellos tienen alguna ayuda. Lo que pasa es que nosotros solo vemos el resultado.

Estas personas tienen conocimiento de que han existido y existen pianistas profesionales que han recurrido a la psicoterapia o al psicoanálisis para poder seguir adelante con sus profesiones.

IUNA 2010

A21: Yo soy muy tímido, y creo que tenemos que aprender a no perder los nervios con facilidad y si no sabemos hacerlo tenemos que pedir ayuda a alguien que nos oriente... puede ser tu profesor o hacer terapia.

IUNA 2011

A17: Muchas veces el nerviosismo sobrepasa tu capacidad de control, y entonces «tenés» que acudir a un profesional. A mí me pasó en un momento determinado de la carrera.

IUNA 2013

A13: Hay personas que tienen más control mental en esos momentos de estrés, puede que hagan meditación, yoga, acupuntura, no sé...

Hay músicos que trabajan con la terapia desde el punto de vista Gestalt (Ginger, 1993) para abordar los conflictos que ocupan a los músicos y actores mediante un trabajo emocional y psicológico. Esta teoría trabaja desde el punto de vista de que el cuerpo y las emociones están interrelacionadas. No sustituye a la solución práctica sino que sirve para aquellas personas que tienen la sensación que no consiguen llegar a una solución estudiando más o mejor. También existen terapias como ya se ha mencionado en el Capítulo II, en el epígrafe II.2.1 TERAPIAS Y TRATAMIENTOS DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA.

Pero se ha llegado a un punto donde la mayoría de las respuestas se basan en el control del repertorio, con un estudio riguroso y analítico. Declaran la carencia del mismo o los que lo poseen, invitan a sus compañeros a que tomen ese camino para aliviar su ansiedad e inseguridad frente a un tribunal o al público.

Esta mirada hacia la cantidad o la calidad de estudio diario es denunciada por los alumnos de dos maneras diferentes: una positiva y otra negativa.

Analizando las respuestas, se puede observar que algunos participantes ven con menosprecio a aquellas personas que estudian mucho, pero tampoco están dispuestos a cambiar su manera de enfrentar el estudio cotidiano.

CSMA 2009/2010

A20: Son los que estudian 20 horas por día, seguro...

CSMA 2011/2012

A8: Entre los compañeros siempre hay algún inconsciente que va a la audición sin haber estudiado, un cara de piedra, vamos...

A44: ...Sé que debo estudiar más y mejor para sentirme más tranquila. Soy un poco perezosa.

CSMA 2013/2014

A23: ...yo me veo estancado en mis errores, mis tensiones. Tampoco he hecho mucho para cambiar, la verdad.

Muchas de las respuestas aseguran contundentemente que la solución al nerviosismo está en el estudio, no tanto en las horas sino en la calidad en que se utilizan esas horas.

CSMA 2009/2010

A37: Creo que tiene que ver si has estudiado bien...

CSMA 2010/2011

A40: Tiene que ver con la forma de estudiar y la frecuencia con la que te enfrentas al público.

CSMA 2011/2012

A13: Pienso que todo es cuestión de entrenar: las obras, la concentración, la manera de estudiar y tu actitud frente al público.

A28: La concentración, el control, el estudio riguroso, todo hace la diferencia.

A38: ...los más tranquilos son los que se pasan todo el día tocando el piano. Pero no sé si estudian bien o simplemente repiten y repiten.

A50: Creo que la diferencia la marca el tipo de análisis que hayas hecho de las obras.

A56: Los grandes pianistas llevan todo perfecto, es raro que fallen. Y si lo hacen ni lo notas porque ellos mismos saben sobrellevar el tema. Tienen todo muy estudiado.

CSMA 2012/2013

A4: ...Lo que pasa es que nosotros nos ponemos a pensar en los pasajes inseguros... ellos nunca suben a un escenario con un pasaje inseguro.

A8: ...Los pianistas profesionales, no creo que vayan con dudas de memoria antes de salir al escenario.

A34: ...he notado que si uno busca nuevas maneras de estudiar, te vas haciendo cada vez más fuerte.

CSMA 2013/2014

- A4: Muchas veces he visto vídeos de Barenboim en clases magistrales y te das cuenta cómo enseña el tío, analiza todo al milímetro... claro así nunca puedes tener dudas.
- A19: La diferencia está en que seas sincero contigo mismo y no digas estudié, cuando en realidad lo que estuviste haciendo es tocar y repetir mil veces las cosas. Eso no es estudiar.

Los alumnos van tomando conciencia de que con un estudio analizado «al milímetro» no caben las dudas. Por lo tanto la relación que existe entre la calidad del estudio y la seguridad es importante para que no aparezca el nerviosismo en el momento de enfrentarse a un auditorio.

IUNA 2010

- A6: Yo pienso que los que no se ponen nerviosos es porque han laburado¹³ un toco¹⁴ en la preparación del programa

IUNA 2011

- A6: Yo sigo pensando que el estudio ordenado, organizado y bien planificado da seguridad y si no lo haces, no.

IUNA 2012

- A14: Cuando estudiaba en Armenia mis maestros me decían: repite, repite, 200 veces al día; y me pasaba el día estudiando y eso me daba mucha seguridad...
- A21: El dominio del instrumento y el estudio analítico del repertorio es fundamental...
- A23: La diferencia está en cómo abordamos nuestro estudio...

IUNA 2014

- A1: La diferencia está en el laburo¹⁵, no solo cuánto sino cómo.

Los alumnos del IUNA coinciden con los del CSMA en que la calidad del trabajo basado en el orden, el análisis y la planificación, es importante para otorgar seguridad al intérprete.

Es interesante observar la preocupación de algunos alumnos por sus propios compañeros, por aquellos que no consiguen la tranquilidad deseada en el momento de subir a un escenario.

CSMA 2012/2013

- A31: ...yo les diría que aprendan a estudiar y a concentrarse que ahí está la clave de todo.

¹³ Trabajado.

¹⁴ Mucho.

¹⁵ Trabajo.

CSMA 2013/2014

A18: Yo me siento bastante preparado a nivel estudio, mental... Veo que hay gente que todavía lo está pasando mal y les digo que cambien el chip y se pongan a analizar si el estudio que hacen les es suficiente o no.

A21: ...si pudiera decirle a mis compañeros (los que están agobiados) lo bien que te sientes trabajando así, y que me crean.

Hay alumnos que se encuentran atrapados en sus inseguridades y no pueden ver más allá. Sus compañeros les alientan para que se animen a realizar un cambio en sus maneras de abordar el estudio, ya que en la forma en que lo hacen no obtienen resultados positivos, por el contrario, continúan dentro del conflicto.

Un aspecto muy importante para la seguridad del alumno es la preparación del programa y de la situación del concierto o concurso en sí.

CSMA 2011/2012

A47: Tiene que ver con la preparación, no solo del programa que vas a tocar sino la preparación del concierto en sí.

A55: Yo baso todo en el estudio diario. La preparación y echarle horas es la diferencia, además que cuanto más experimentes mejor.

CSMA 2013/2014

A33: ...Y creo que es importante, en mi caso, la elección del programa porque depende de cómo empiezo, a ver cómo sigo. Puede ser una estrategia que también marque una diferencia, no lo sé.

IUNA 2011

A23: Para mí la preparación es fundamental...

Aquí los alumnos advierten que la preparación es uno de los elementos más importantes en la interpretación.

Existen tres aspectos fundamentales en la preparación de un concierto, examen o concurso: La preparación, La planificación y La seguridad. Estos tres puntos han sido explicados en el Capítulo II MARCO CONCEPTUAL DEL MIEDO ESCÉNICO, epígrafe II.2.2 LA PREPARACIÓN. Es importante seguir ahondando en este tema, porque constituye uno de los pilares de la vida del futuro pianista profesional.

IUNA 2011

A23: Para mí la preparación es fundamental. No solo ver que dominan las obras sino también que lo dominan todo, el escenario, al público; es genial.

Este alumno no solo es consciente de lo que significa subirse a un escenario con la preparación adecuada sino el disfrute que le significa ver el dominio del profesional y proyectarse en él.

CSMA 2012/2013

A4: La concentración es muy importante, pero no hace falta ser una gran pianista para darse cuenta. Lo que pasa es que nosotros nos ponemos a pensar en los pasajes inseguros... ellos nunca se suben a un escenario con un pasaje inseguro.

A8: Pienso que si no eres capaz de visualizar con seguridad las obras del programa que vas a tocar, te estás abriendo al miedo escénico. Los pianistas profesionales, no creo que vayan con dudas de memoria antes de salir al escenario.

El control se obtiene mediante la concentración sobre la que ya se ha hecho referencia en el Capítulo II, epígrafe II.2.2.4.2.

Tener el autocontrol y la concentración durante el concierto, examen o concurso se entrena y es consecuencia de tener el control también sobre la música.

CSMA 2011/2012

A13: Pienso que todo es cuestión de entrenar: las obras, la concentración, la manera de estudiar y tu actitud frente al público.

A28: La concentración, el control, el estudio riguroso, todo hace la diferencia.

IUNA 2010

A22: Sí, es verdad que hay gente que sabe controlar o porque estudia de otra manera o porque antes de explotar respiran hondo y se paran a pensar qué van a hacer.

IUNA 2013

A23: Sí, hay personas más tranquilas y otras más nerviosas pero creo que la diferencia está en el control y los medios que tenemos en nuestras manos para poder ejercer ese control, como por ejemplo, un buen estudio, una buena concentración...

Proviene de conocer plenamente las partituras y darse el tiempo necesario para alcanzar este primer objetivo; es decir, conocer la estructura armónica, la morfología, el fraseo.

CSMA 2010/2011

A40: Tiene que ver con la forma de estudiar y la frecuencia con la que te enfrentas al público...

CSMA 2012/2013

A10: La forma de estudiar va cambiando con el tiempo, vas evolucionando, te vas dando cuenta de las progresiones armónicas, la estructura de la pieza, y todo eso te va dando seguridad. Supongo que los que no sufren nervios irán pensando en todo eso mientras tocan...

IUNA 2011

A6: Yo sigo pensando que el estudio ordenado, organizado y bien planificado da seguridad y si no lo haces, no.

IUNA 2012

A21: El dominio del instrumento y el estudio analítico del repertorio es fundamental...

Una vez que se conoce la obra desde dentro se esclarecen las ideas de los mensajes musicales que se quieren transmitir.

Si se tiene bajo control el aspecto técnico, se podrán ejecutar las obras de manera relajada, disminuyendo la ansiedad y el miedo ante la presentación pública, tal como se ha mencionado en el capítulo anterior en el epígrafe II.2.2 LA PREPARACIÓN DEL ESTUDIO COTIDIANO.

IUNA 2010

A15: ...Sé que mi técnica no llega a darme seguridad, estudio mucho pero no logro confiarme...

De todos modos es importante hacer mención a algunos aspectos especiales en los momentos previos a los conciertos, exámenes o concursos.

CSMA 2013/2014

A33: ...Y creo que es importante en mi caso, la elección del programa porque depende de cómo empiezo, a ver cómo sigo...

Resulta de gran ayuda saber qué se quiere hacer musicalmente con una obra, para ello es importante conocer al compositor, su historia, la cultura de la época.

Con respecto a la elección del programa y el orden del mismo es muy importante el consejo del profesor y el intercambio de ideas ya que es el alumno quien debe interpretar las obras teniendo en cuenta su comodidad física y emocional. Los conocimientos del profesor son fundamentales, no solamente respecto al repertorio sino en relación con el alumno, sus capacidades técnicas e interpretativas y su involucración emocional con las obras.

Una vez que se tienen claras las ideas sobre el aspecto técnico y el aspecto musical de la partitura, viene el proceso de memorización, sin prisas, tomándose el tiempo necesario para llevar a cabo el proceso de conocimiento en profundidad.

CSMA 2011/2012

A32: Es importante no cometer errores...

CSMA 2012/2013

A8: Los pianistas profesionales, no creo que vayan con dudas de memoria antes de salir al escenario.

IUNA 2011

A2: Son personas que disfrutan de ese momento, no piensan en que van a pifiar o cualquier otra cosa.

IUNA 2013

A21: Pienso que el miedo es que te quedes en blanco...

IUNA 2014

A13: En general ves a los pianistas en el teatro tranquilos, no se enojan. En cambio nosotros nos enojamos enseguida cuando pifiamos, es como que no aceptamos ningún error, es todo o nada.

El estudio obsesivo hace que el alumno pase muchas horas trabajando pero muchas veces esta manera de estudiar lleva al desarrollo de una automatización donde los dedos responden solos sin la intervención del pensamiento analítico.

Algunos alumnos cuestionan o ponen en duda este tipo de aprendizaje -adiestramiento mientras que a otros les parece que ese es el camino correcto.

CSMA 2011/2012

A38: ...Ahora si hablamos de estudiantes como yo, los más tranquilos son los que sabes que se han pasado el día tocando el piano. Pero no sé si estudian bien o simplemente repiten y repiten.

CSMA 2013/2014

A19: La diferencia está en que seas sincero contigo mismo y no digas «estudié», cuando en realidad lo que estuviste haciendo es tocar y repetir mil veces las cosas. Eso no es estudiar.

IUNA 2012

A14: Cuando yo estudiaba en Armenia mis maestros me decían: repite, repite 200 veces al día; y me pasaba el día estudiando y eso me daba mucha seguridad...

El proceso de memorización dará comienzo cuando se analiza una obra. El canto de las notas en voz alta ayudará al proceso aunque es lento pero muy preciso. Cantar los pasajes más difíciles de una sección, da una gran seguridad.

CSMA 2013/2014

A28: Hay que buscar otras alternativas de estudio porque cada vez hay menos tiempo para dedicarle al instrumento. Sé de muchos pianistas que estudian en los aviones, y no es que tenga un piano en el avión, sino que van estudiando la partitura en su mente. Debe ser uno de los tantos recursos que ellos tienen y que uno se entera por casualidad.

Pero en el momento del concierto en la mente aparecen la inseguridad y los pensamientos negativos. Es importante que durante la actuación el alumno se concentre en la música y no en sí mismo.

CSMA 2010/2011

A2: Son personas que en lugar de controlar sus pensamientos, los pensamientos los controlan a ellos.

A15: Creo que tiene que ver con el pensamiento, si estás más relajado tienes mejores pensamientos, si estás cansado tendrás menor cantidad y calidad de pensamientos... No sé... se me acaba de ocurrir... jajaja.

A41: Creo que las personas muy nerviosas son negativas porque siempre están pensando que algo malo va a suceder.

IUNA 2010

A11: Esto ocurre porque cada intérprete tiene sus propios patrones de pensamiento que le hacen sentir de una forma determinada.

IUNA 2011

A11: Puede ser que tenga que ver con el aprendizaje a guiar nuestros pensamientos hacia donde nosotros «querramos».

IUNA 2013

A14: Yo creo que la diferencia está en que nosotros (los que estamos estudiando) tenemos miedo al ridículo y ellos no, o ya han pasado por eso.

Esto también tiene que ver con la vanidad; decía Arrau:

«A través del análisis, advertí que los problemas que me impedían entregarme totalmente estaban relacionados con la vanidad. Deseaba complacer, y temía no ser capaz de lograrlo (...) Cuanto menor es la vanidad, mayor es la facultad creadora». (HOROWITZ, 1984: 74).

CSMA 2010/2011

A19: Hay mucha mentira en esto, mucho paripé... por la competencia.

CSMA 2011/2012

A33: ...Todo empieza en el mismo conservatorio, ves que los profesores usan a sus alumnos como herramientas de competencia para ellos... bueno, ese es otro tema.

IUNA 2011

A25: Hay gente que lo que hace es descalificar al público o al tribunal para tapar sus propios miedos... a mí no me parece genuino.

Todo esto influye en el aspecto emocional del alumno y se ve reflejado en las interpretaciones.

Es importante que el profesor aconseje a su alumno que procure no mostrar su individualidad. Si el intérprete es ambicioso y vanidoso hará una interpretación forzada, demasiado activa y no dejará que la música fluya de forma natural. Esta anti-naturalidad puede verse influenciada por la ansiedad a que todo transcurra como el alumno desea. El profesor debería informarle que nada está garantizado, aún en circunstancias óptimas antes del concierto, no se puede evitar un resultado mediocre y viceversa.

Si el estudio previo ha sido genuinamente profundo, el alumno debería hacer ejercicios lentos, relajados y recordar las ideas musicales que quiera transmitir.

IUNA 2010

A24: Todo pasa por la seguridad en la obras, a los profesionales se los ve tranquilos, concentrados en lo que están haciendo y eso se transmite al público.

CSMA 2011/2012

A54: Mi naturaleza es muy insegura, entiendo que hay personas mucho más seguras de sí mismas y eso se refleja a la hora de tocar frente al público.

VI.5.1 Evolución e involución del nerviosismo

A lo largo de esta investigación se ha podido apreciar un cambio de actitud por parte de los alumnos en su evolución a lo largo de sus carreras; marcando la diferencia desde el ingreso a la institución hasta su examen de final de grado o licenciatura.

CSMA 2012/2013

A2: Creo que la diferencia está en la experiencia y que cada año vas aprendiendo a estudiar mejor, vas madurando.

A21: Como el año pasado repetí curso, me relajé un poco y creo que he evolucionado un poco. Estoy estudiando más, porque además ya no puedo volver a repetir.

A22: Creo que me estoy acercando a esas personas que disfrutan en el escenario. Ahora intervengo en las masterclases y no lo paso tan mal, antes me parecía todo un drama.

CSMA 2013/2014

A11: Todo va cambiando, inclusive cuando tu profesor te da obras nuevas de un curso a otro, es para evolucionar o porque te ve que estás listo para abarcarlas. Creo que ese es el camino que nos lleva a ser como aquellos que admiramos.

IUNA 2012

A9: Siento que tuve una evolución a lo largo de estos 4 años, es que «laburé» un montón además de presentarme a todo lo que podía si no la Gorda me mataba.

IUNA 2013

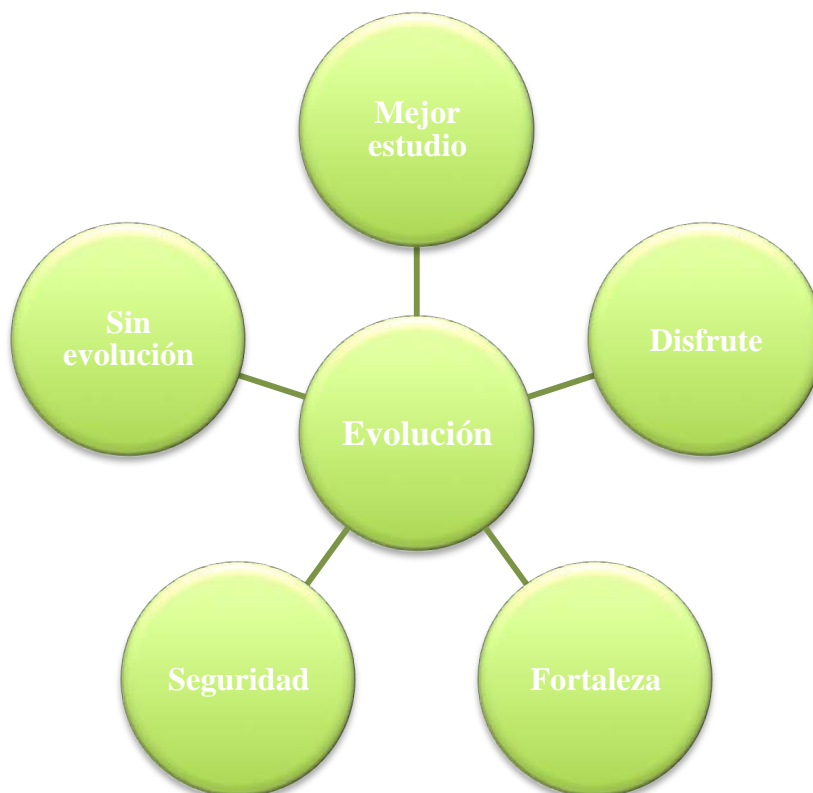
A15: Yo pienso que hay una evolución en las personas con respecto a este tema que está marcada por distintas etapas.

IUNA 2014

A11: Me llegó el turno de hacer la tesina. Siento la diferencia de cuando entré a 1º, es enorme... Estudié mucho y me concentré. Le di pelota¹⁶ a todo lo que me decía la profe y tenía razón. Estoy mucho más «tranqui». Ahora veo la diferencia.

¹⁶ Importancia.

Como se puede observar en las respuestas anteriores, los alumnos han declarado haber evolucionado a lo largo de sus carreras en diferentes aspectos además del instrumental. Debido a estas manifestaciones han emergido algunos temas relevantes.



Mapa conceptual n° 23 - Evolución de los alumnos en ambas instituciones.

Los participantes han manifestado haber vivido una evolución en sus estudios, gracias a haber optado por un cambio en cuanto a la manera de hacerlo y la calidad del mismo. Esto se ha constatado en los últimos cursos de esta investigación, incluso alguno lo ha mencionado en su 4° curso.

Los alumnos que han declarado haber sentido esta evolución en sus carreras han sido 13 (6,22%) en el CSMA y 8 (5,45%) en el IUNA.

A continuación se exponen los gráficos relativos a la evolución que indicaron los participantes en cada institución a lo largo de los cinco cursos.

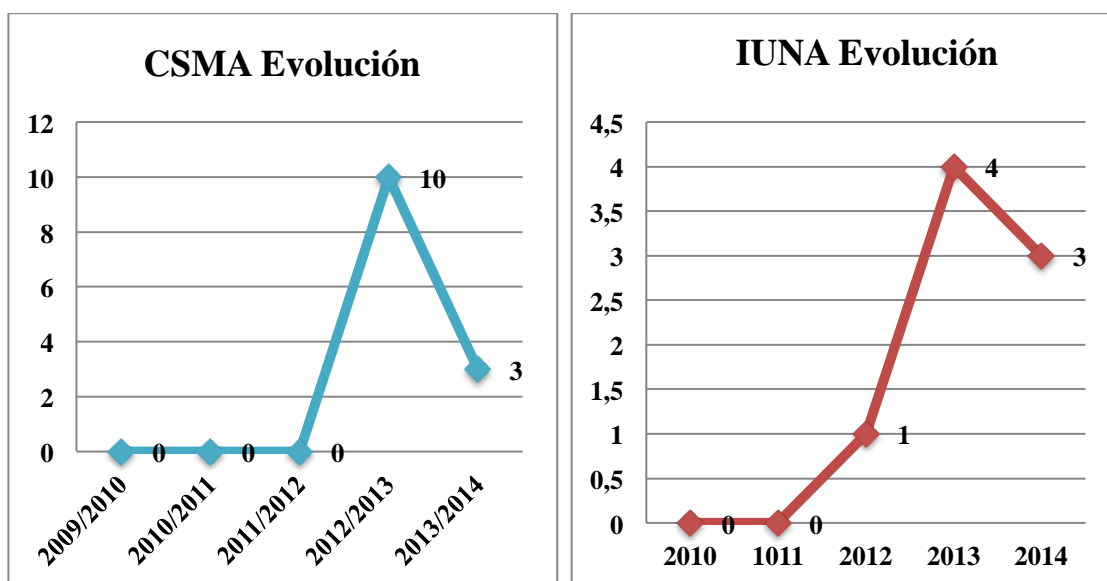


Gráfico n° 116 - Evolución - Alumnos CSMA.

Gráfico n° 117 - Evolución - Alumnos IUNA.

Dentro de esta evolución mencionada por los alumnos, existe una separación entre la evolución personal y la pianística. Aunque algunos se han dado cuenta de que puede formar un todo.

La evolución en el estudio en el CSMA fue declarada por 9 alumnos y en el IUNA solo por 4.

El cambio provocado por la búsqueda de una solución los ha llevado a plantearse la manera de estudiar. Estudiando como lo hacían, no conseguían resultados; es por eso que han decidido cambiar el rumbo de sus estudios y probar otras alternativas.

CSMA 2012/2013

A34: Parece mentira pero si miro cómo estaba cuando di mi examen de ingreso y ahora, he cambiado mucho. No estoy completamente tranquilo, pero he notado que si uno busca nuevas maneras de estudiar, te vas haciendo cada vez más fuerte.

Este participante ha enlazado el cambio de estudio con su fortaleza. Es decir, que un cambio ha alimentado el otro, están interrelacionados y conectados.

La evolución a nivel personal, incluye seguridad, fortaleza y disfrute, y la reflejan 4 en el CSMA y 4 en el IUNA.

CSMA 2012/2013

A17: Uno va evolucionando, no soy el mismo ahora que cuando entré en 1º y creo que ahí está la diferencia, la seguridad y el control que vas obteniendo del instrumento, la técnica y la manera de estudiar.

IUNA 2013

A11: A lo largo de la carrera uno va evolucionando como persona y como pianista.

Esto les ha permitido avanzar, sentir que comienzan a andar el camino de una manera más tranquila y madura hacia lo que será su profesión.

Esta evolución significa que el rendimiento será sostenido y que se retroalimentará en la experiencia de su propio disfrute. Es decir que el alumno no producirá siempre el máximo, sino que dará su máximo posible en cada presentación dentro de un ambiente de tranquilidad interior con su trabajo y sin destruirse mientras lo hace.

Lamentablemente no todos pueden decir lo mismo, sino que hay algunos alumnos que no han podido evolucionar, ni solucionar su problemática; las razones no las manifiestan con claridad, puede deberse a que no han encontrado el camino, no han sido bien guiados o simplemente han decidido no hacer el esfuerzo.

CSMA 2013/2014

A12: No sé cómo llegaré a controlar la situación, o si algún día la podré controlar. A diferencia de muchos de mis compañeros que ya están en 3º como yo, sigo poniéndome muy nerviosa; no me convencen las soluciones que me dan... y eso que hice Miedo Escénico.

A23: Estoy algo desmotivado, sigo mirando a mis compañeros como evolucionan y yo me veo estancado en mis errores, en mis tensiones. Tampoco he hecho mucho para cambiar, la verdad.

IUNA 2012

A12: ...Cuestiono mucho mi valía en esto.

Otros muy lejos de ello han decidido optar por otros caminos.

IUNA 2013

A12: Por suerte este año termino... si Dios quiere!!! Veo que muchos compañeros se lo pasan bomba y yo sufro como una madre... así que después de la tesina tocaré para mí en casa.

El verdadero objetivo del profesor será el de ayudar al alumno a encontrar su propia personalidad y que salga al escenario con un objetivo musical y un mensaje que transmitir.

IUNA 2010

A21: ...y si no sabemos hacerlo tenemos que pedir ayuda a alguien que nos oriente... puede ser tu profesor.

IUNA 2014

A15: ... Las armas nos las tienen que enseñar nuestros profesores, para eso vamos a aprender.

La formulación de la tercera pregunta, ha llevado a pensar a los alumnos que existen personas más tranquilas o menos nerviosas que otras. Pero el objetivo era hacerlos reflexionar acerca de por qué existe esa diferencia y si se puede equiparar. Si otros lo han conseguido, qué es lo que han hecho para conseguirlo. Buscar esas respuestas ha dado como resultado el replanteamiento en el estudio y en algunos de los aspectos psicológicos que pueden influir en ese cambio.

A continuación se plantearán dos alternativas emocionales al objeto de reflexionar sobre ellas.

VI. 6 «MIEDO» COMO EMOCIÓN NEGATIVA O «DISFRUTE» COMO EMOCIÓN POSITIVA

Al tratar el tema del miedo como una emoción negativa o el disfrute como una positiva, se ha notado una especial focalización hacia la palabra «miedo» por parte de los alumnos participantes, dejando apartada la palabra «disfrute». Es evidente que la primera ejerce una fuerza superior sobre la segunda entre los participantes.

La formulación de la cuarta pregunta es: **¿Sientes diferencia entre miedo (como una emoción negativa) y disfrute (como emoción positiva)? ¿Lo ves normal? ¿Obstaculiza o anula el disfrute?**

CSMA 2009/2010

A10: Sí, totalmente normal sentir miedo.

A32: Por ahora no conozco ningún estudiante del conservatorio que no sienta miedo, en mayor o menor grado, pero lo sienten.

A37: Miedo, todo el mundo; disfrutar, menos.

CSMA 2010/2011

A10: El miedo es lo más corriente.

A35: Sí, es una lucha permanente.

CSMA 2011/2012

A6: Sí, es lo más común, más que normal...

A7: La diferencia es notoria.

A48: Entiendo la diferencia pero no tengo ni idea.

IUNA 2011

A17: Sí que hay mucha diferencia, son dos polos opuestos.

IUNA 2012

A23: La diferencia entre sentir miedo y disfrutar es enorme...

El miedo es visto como algo negativo que provoca una reacción del cuerpo y la mente. La respuesta interior puede actuar agravando más aún el miedo. En ningún momento se vincula al miedo con algo positivo.

Se puede observar en determinadas respuestas que en realidad no hacen una definición acerca de la diferencia entre ambos conceptos solamente se limitan a aceptar la diferencia. En estas algunos de los alumnos ponen énfasis en que el miedo es algo negativo, antinatural e incontrolable.

CSMA 2009/2010

A5: No lo veo normal sentir miedo.

A31: El miedo es incontrolable, al menos para mí.

CSMA 2011/2012

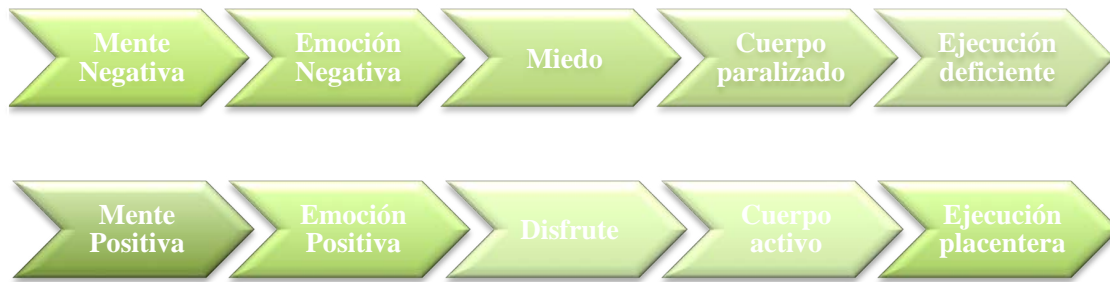
A10: Miedo es lo normal, aunque no debería ser lo normal...

A19: ...El miedo es negativo...

A23: El miedo tira por tierra todo el trabajo que hayas hecho.

A43: Yo creo que todo es miedo al fracaso.

Al miedo se lo relaciona con el nerviosismo que es el que paraliza al cuerpo y esa es la reacción que manifiesta. En cambio el disfrute está relacionado con una emoción positiva, deseada a la hora de tocar, habilitado desde el ejercicio del control.



Mapa conceptual n° 24 - Miedo y Disfrute.

En este mapa se pueden apreciar las diferencias partiendo de una mente con pensamientos negativos, el proceso que desemboca en una emoción también negativa que es el miedo, el cual paraliza físicamente al cuerpo y el resultado es una ejecución deficiente.

Partiendo de una mente positiva con pensamientos positivos, la emoción también será positiva, dando origen al disfrute, el cuerpo se activa y la interpretación es placentera.

El 42,04% admitió a lo largo de la investigación estar en posesión de miedo o nerviosismo y no resolverlo. De este porcentaje se desprende una notoria diferencia entre ambas instituciones ya que de las 333 respuestas, 114 han pertenecido al CSMA y 26 al IUNA.

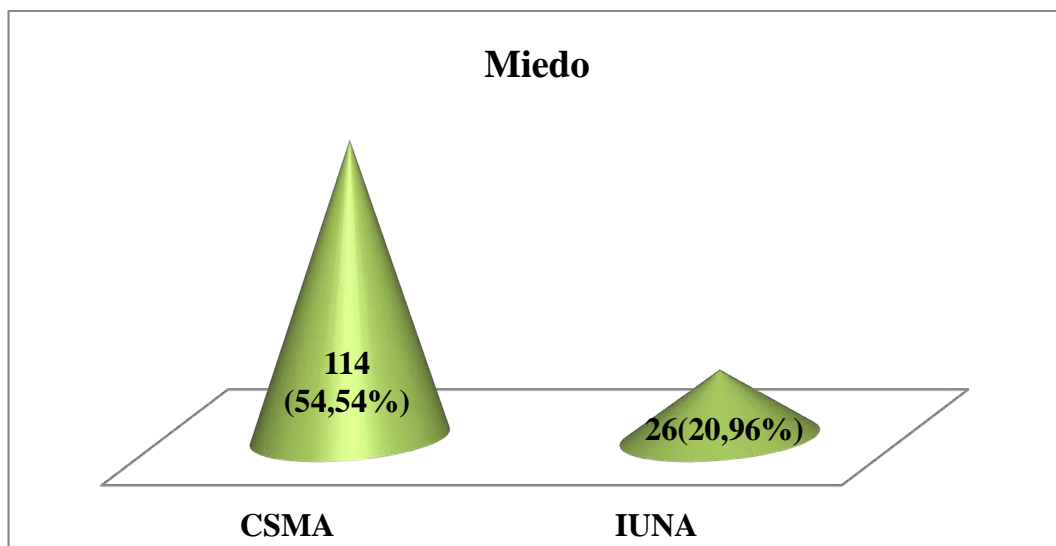


Gráfico n° 118 - El Miedo de los alumnos en ambas instituciones.

La distribución de esas cifras en cada centro de estudios y por curso es la siguiente:

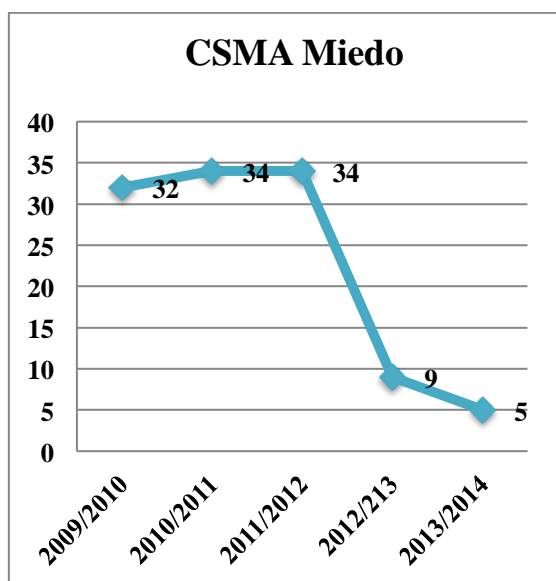


Gráfico nº 119 - Evolución - Alumnos CSMA.

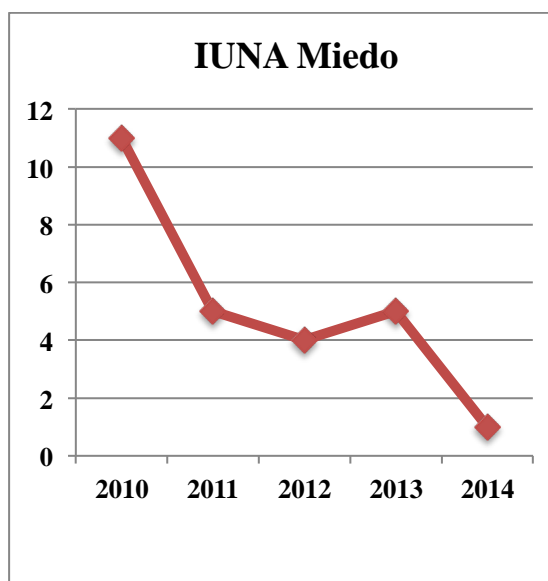


Gráfico nº 120 - Evolución - Alumnos IUNA.

Ambas curvas presentan un aspecto con tendencia descendente, aunque por las cifras que se observan, la caída de los que han sentido miedo en el CSMA ha sido notoria. La curva del IUNA desciende hasta 1 pero hay que advertir que parte de 12 en 2010.

También se ha realizado el análisis de la evolución de la distribución del disfrute entre las respuestas de los alumnos en cada institución por curso.

De los 333 participantes totales, hay 39 (11,71%) personas que han manifestado haber sentido disfrute en mucha o poca medida. De esos 39, 14 (6,69%) lo han declarado los participantes del CSMA y 25 (20,16%) del IUNA.

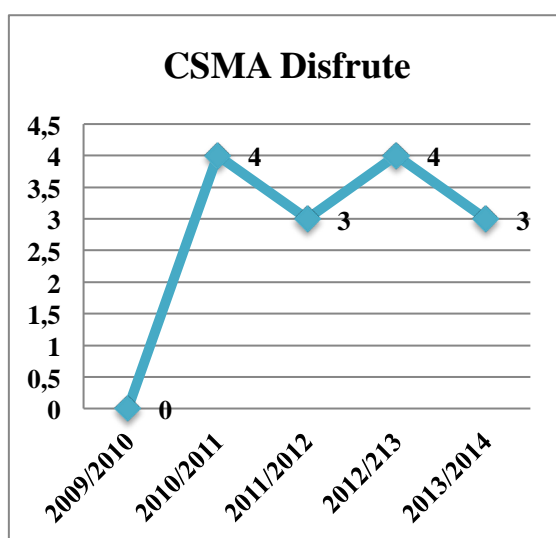


Gráfico nº 121 - Evolución - Alumnos CSMA.

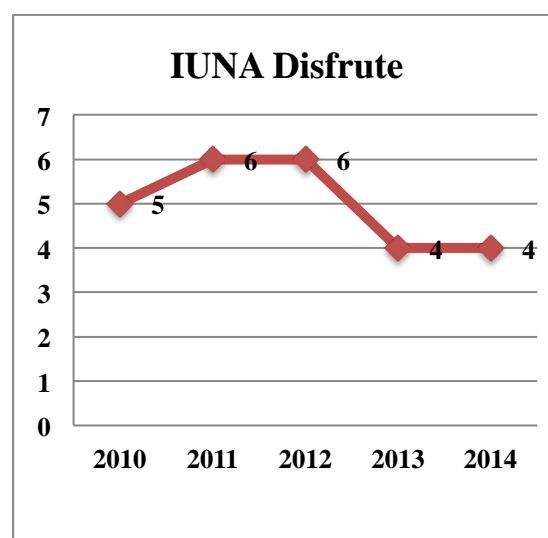


Gráfico nº 122 - Evolución - Alumnos IUNA.

En el CSMA se observa un crecimiento del 1º al 2º curso y luego se mantiene medianamente constante. En el IUNA, las cifras son muy parecidas en el transcurso de la investigación.

De todos modos, las respuestas de los alumnos del IUNA, en los últimos cursos parecen ser el de dar consejos más que una afirmación del disfrute sobre lo que les sucede a sí mismos. Sintácticamente se expresan en 2ª persona de singular: «Vas adquiriendo», «Si te preparás», «Puede que sientas...». Esto puede tener dos lecturas: los argentinos tienen las soluciones, o los argentinos no quieren reconocer que están involucrados en la problemática. Esto llevaría a un análisis psico-sociológico a manos de un especialista.

El poder cambiar los pensamientos negativos por positivos ayuda a mejorar el bienestar y a conseguir un mayor éxito en el desarrollo personal. Es decir que esos pensamientos frenan y limitan las posibilidades reales de cada persona.

CSMA 2011/2012

A15: Pienso que el miedo dará paso al disfrute cuando estemos totalmente seguros del repertorio, del instrumento, y que tengamos una frecuencia razonable frente al público, a los tribunales, etc.

IUNA 2013

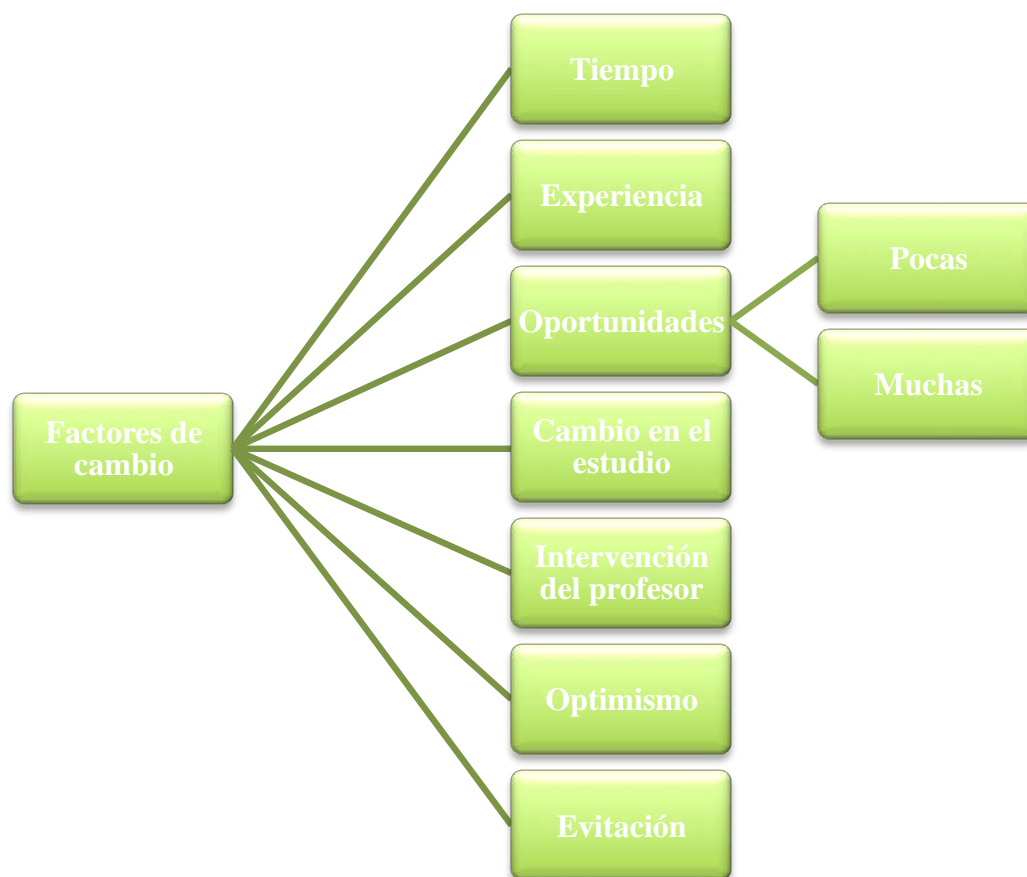
A9: Creo que lo importante es saber pasar del miedo al disfrute significa una evolución...

Los alumnos hablan de cambiar, pasar del miedo al disfrute. Esto significa que buscan el motivo por el cual, ese cambio no se produce, o qué necesitan hacer para que esto ocurra.

VI.5.1 Espectativas ante el futuro

La mayoría de los alumnos tienen la esperanza de que ocurra el fenómeno del cambio del miedo al disfrute. En las respuestas, los participantes han mencionado distintas alternativas que pueden llegar a favorecer esto.

Entre estas alternativas, han aparecido el tiempo, la experiencia, las oportunidades de presentarse ante un auditorio o tribunales, la intervención de los profesores, el cambio en el estudio, el optimismo y la evitación.



Mapa conceptual n° 25 - Factores de cambio.

La mayoría de los alumnos tienen la esperanza de que en un futuro el miedo desaparezca y se reemplazado por el disfrute.

Las respuestas han mostrado que los participantes piensan que el tiempo transcurrido en la carrera hará que el miedo se disipe o se esfume, o al menos manifiestan su deseo de que así ocurra.

CSMA 2009/2010

A22: Con el tiempo será normal sentir disfrute y no miedo... supongo.

A33: Estoy deseando que llegue el día del disfrute total y el miedo se vaya para siempre.

CSMA 2011/2012

A1: Ya estoy en 3º y espero que pronto desaparezca el miedo y llegue a disfrutar.

IUNA 2010

A13: ...El disfrute llegará... con el tiempo y mucho fogueo.

IUNA 2012

A9: ... Y llegará el momento en que vas a empezar a disfrutar...

Pero esta esperanza no está basada en nada concreto, ya que el tiempo, solo por el hecho de transcurrir, no hará nada si no se hace nada para que se produzca una evolución.

Lo que sí puede hacer el tiempo, es agravar el problema si el individuo se queda paralizado y no se toma la decisión de actuar y enfrentarlo.

Según el Dr. Norberto Levy (2012), el miedo se puede curar, pero primero introduce dos nociones: el miedo funcional y el disfuncional. El disfuncional es el que paraliza, angustia; en cambio el funcional es el que actúa como señal entre la disposición del individuo ante la amenaza y los recursos que tiene para enfrentarlo. Esto significa que curar el miedo sería pasar del disfuncional al funcional.

Y después de este cambio del miedo disfuncional al miedo funcional, se podría abrir la puerta para que el siguiente paso sea el camino al disfrute.

El tiempo al que se hacía referencia, algunos alumnos lo atribuyen a la experiencia de los años, ya que al observar a los pianistas profesionales notan que estos no transmiten la sensación de estar sufriendo miedo sino, todo lo contrario, de estar disfrutando y emocionándose con la música.

CSMA 2009/2010

A15: Nosotros miedo, los profesionales disfrutan.

CSMA 2011/2012

A2: Creo que la experiencia es lo que irá marcando las diferencias.

A58: ... Los que vemos en el auditorio disfrutan un montón.

CSMA 2012/2013

A34: La madurez y la experiencia hacen que cada vez disfrutes más del escenario.

CSMA 2013/2014

A29: ...Veo la gran diferencia que hay con los pianistas que voy a ver al auditorio y pienso que con el tiempo y la experiencia iré mejorando y dejando atrás al miedo.

Una implicación es la de asumir el miedo como inevitable, su permanencia en el tiempo, lo cual podría resultar adverso en la vida del alumno, puesto que su trabajo se vería perturbado.

CSMA 2009/2010

A27: Te puedes llegar a descontrolar por miedo en un concierto...

CSMA 2010/2011

A36: El miedo destruye todo, lo paso fatal.

CSMA 2011/2012

A21: El miedo te paraliza, no te deja pensar.

A33: A veces me da vértigo, no saber qué va a pasar por miedo a equivocarte o a tener fallos de memoria.

CSMA 2012/2013

A22: Al miedo hay que aprender a manejarlo, si no te derrota.

IUNA 2011

A12: ... me veo incapaz de enfrentarme a las audiciones. Hago lo mínimo indispensable para pasar de año, pero cuando me pongo a pensar en esto, me acuerdo que en un par de años tengo que hacer la tesina!!! Qué horror. Bueno, ya veré...

IUNA 2012

A10: A mí me cuesta mucho todo lo que es sociabilidad. Ni te digo tocar en público, espero poder encontrar la ayuda que necesito.

A12: Yo me cuestiono todo... estoy deseando que llegue 4º para terminar. Siento que nunca podré disfrutar en un escenario. Cada examen que doy a fin de año, me baja mucho la nota porque no rindo ni la mitad de lo que hago en clase. No sé...

Otro de los atributos del miedo, que han manifestado los alumnos-pianistas es por culpa de la experiencia, o mejor dicho, la falta de, es decir la discontinuidad de las presentaciones ante el público o tribunales.

Curiosamente, se ha establecido una diferencia sin querer. Los alumnos del CSMA hablan de la experiencia refiriéndose básicamente a los pianistas profesionales; aquellas personas que idolatran y que están muy por encima de su escalafón. Pero los alumnos del IUNA, se refieren a la experiencia propia, a la que ellos alcanzarán, sin mencionar a los pianistas profesionales.

IUNA 2011

A20: La diferencia te la va dando las tablas que vas teniendo.

A23: ... Hay que hacer experiencia, subirte a todos los escenarios.

IUNA 2012

A7: La experiencia es muy importante para afrontar los compromisos que se te van presentando a lo largo de la carrera.

IUNA 2014

A17: La diferencia está en la experiencia que vas adquiriendo según pasan los años.

La distancia con la que se construye este discurso, sugiere que este deseo de comodidad tan anhelada por los participantes para tocar como solistas, se dibuja como una posibilidad poco concreta. En este sentido, por las declaraciones de los alumnos del CSMA, se puede apreciar un problema en el funcionamiento de la música académica en Zaragoza por el que se dificulta alcanzar una alta frecuencia en el desempeño solista.

Pero en todo caso, las respuestas de los alumnos, construyen un espacio y unos mecanismos ideales de funcionamiento en el que el miedo escénico desaparece: **la experiencia frecuente en la escena se considera una solución al problema.**

Se menciona la escena tanto a nivel de audiciones, exámenes o concursos. El alumno se ve sometido a la presión de un examen de ingreso para poder acceder a la carrera de grado superior y el siguiente examen-concierto será después de 4 años, para su graduación. El resto de los cursos se lleva a cabo una evaluación continua que evita al instrumentista enfrentarse a tribunales durante 4 años dentro de la institución.

Deberíamos preguntarnos por qué los alumnos del CSMA ven tan lejano el desarrollo de su carrera y ven los atributos positivos como exclusivos de los pianistas profesionales, inalcanzables; algo que para ellos es casi imposible. Mientras que los alumnos del IUNA no se han comparado con aquellos profesionales que todos admiran, sino que se centran en su propia experiencia y el camino que necesitan recorrer para alcanzar el éxito.

Sería conveniente descubrir las causas de esta discrepancia en el sentir de los alumnos de ambas instituciones.

Encontramos una marcada diferencia entre las oportunidades de enfrentarse al público o ante tribunales que tienen los alumnos en los dos centros de estudio.

Los alumnos del CSMA denuncian la escasa cantidad de audiciones que programa el conservatorio, además de la poca implicación por parte de sus profesores de instrumento para conseguir actuaciones fuera de la institución. La falta de experiencia ante los tribunales como concursos o pruebas, también son actividades que los alumnos echan en falta, más si se comparan con otros instrumentistas de orquesta o de banda.

CSMA 2010/2011

A16: ...creo que si pudiésemos tocar más seguido seguro que aprenderíamos a disfrutar más de un momento así.

CSMA 2011/2012

A10: Miedo es lo normal, aunque no debería ser lo normal... Pero creo que es porque no tenemos muchas oportunidades de presentarnos ante un tribunal, las audiciones un poco más, pero los tribunales son demasiado espaciados... estoy fuera de forma para el fin de grado.

A31: Creo que el problema está en que en este conservatorio hacen muy pocas audiciones y no existen concursos o actividades en la que nos podamos enfrentar a tribunales, hablo de los pianistas; porque los instrumentos de orquesta o de banda se tienen que presentar, por lo menos a pruebas de atriles y esas cosas, pero nosotros... nada.

CSMA 2012/2013

A6: No estamos acostumbrados a dar exámenes y ahora que se acerca el último de la carrera, pesa un montón; la responsabilidad, la presión, no sé... todo.

A24: Nos falta experiencia, esperaba que el conservatorio nos diera oportunidades para superar esto, pero me da que no...

CSMA 2013/2014

A2: ...estoy pensando en presentarme a concursos fuera de Zaragoza... No puedo esperar que el conservatorio me facilite las armas, me tengo que buscar la vida.

A3: ...es verdad que no me busqué oportunidades fuera del conservatorio, pero esperaba encontrarlas aquí.

A27: ...Veo que hay compañeros que se van a tocar por ahí, así que voy a hacer lo mismo antes de presentarme al final de grado.

Sería conveniente para los alumnos que cursan sus estudios en el CSMA, que cada año tuviesen un examen final de curso y de esta manera estarían obligados a enfrentarse a la presión de un tribunal.

En el Boletín Oficial de Aragón nº 195, del 3 de octubre de 2011 en el que se aprueba el plan de estudio de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en el artículo 8 inciso 2 dice: «La evaluación será diferenciada por asignaturas y tendrá un carácter integrador en relación con las competencias definidas para cada una de ellas en los planes de estudios».

La evaluación en el Conservatorio Superior de Música de Aragón, es continua y el centro además, incluye como criterios de evaluación las audiciones semestrales. En ningún momento se habla de tribunales en el BOA, pero a partir de la 3ª y 4ª convocatoria la evaluación se realiza a través de tribunal en junio o septiembre según determina el propio centro.

Esta declaración por parte de los alumnos pone en evidencia que también hay una carencia de frecuencia en la escena.

Notoriamente, se puede observar que hay una evolución por parte de los alumnos a lo largo de los años que ha durado esta investigación.

En una primera instancia los alumnos-pianistas declaran la escasa cantidad de audiciones programadas en el CSMA y la nulidad de existencia de concursos o pruebas. Pero al notar que esto no ha cambiado a lo largo de los años que ha durado esta investigación, ni cambiará en la institución, algunos deciden tomar la decisión de salir fuera del recinto, romper el cordón umbilical y buscar oportunidades en otros sitios y sin ayuda.

Esta evolución también se refleja en la relación que han desarrollado con sus profesores. Al principio de la investigación, algunas de las respuestas, hacían mención a las expectativas que ellos tenían acerca de lo que les podían aportar sus profesores, además de conocimientos. Luego, con el paso de los años, muchas veces han declarado sentir que a sus profesores no les interesa o no están al tanto de lo que necesitan sus alumnos.

CSMA 2011/2012

A42: ...espero que con los años y la ayuda de mi nuevo profesor, lo vaya superando.

CSMA 2012/2013

A31: ...Aquí los profesores no te incentivan para que te presentes a nada.

A32: ...Hay que buscarse la vida uno solo.

CSMA 2013/2014

A5: Me queda un año y creo que tendré que hacer como algunos compañeros que se buscan la vida fuera de aquí. Total, a mi profesor le da igual si me presento a concursos o no... no se entera.

A25: ...Mi profesor no lo sabe, y no creo que tampoco le interese mucho...

Estas manifestaciones de los alumnos hacen pensar que se encuentran un poco solos a la hora de recorrer el camino dentro de la institución. Puede ser que esa sea una de las causas por la cual estos alumnos ven algo tan lejano el resolver sus problemas ante los tribunales y el público, y se ven a tanta distancia de los profesionales. También es cierto que los profesores de dicha institución son bastante más jóvenes que los del IUNA y puede que carezcan de experiencia en este terreno. Sería un debate que abriría otra investigación.

En oposición a estas respuestas, encontramos a los alumnos del IUNA, que se sienten totalmente guiados por sus profesores, incluso obligados a presentarse a todos los conciertos y concursos que se realizan en Buenos Aires, además de las actividades y audiciones que programa el mismo IUNA.

IUNA 2010

- A7: ... Pero gracias a Dios que tenemos la posibilidad de enfrentar público y tribunales muy seguido porque así nos vamos acostumbrando.
- A22: Sí, disfruto cuando estoy muy metido en la música, pero eso se lo debo a que he dado muchísimos conciertos y me he presentado a todos los concursos que ha habido en Buenos Aires y otras ciudades...
- A24: ... en estos 4 años me he subido a todos los escenarios que he podido y me he presentado a muchísimos concursos fuera y dentro del IUNA.

IUNA 2011

- A13: ...Hay que dejarse aconsejar y si tu profe te dice: «en tal sitio hay un concurso, presentate», hay que darle bola¹⁷.
- A19: ...Yo no tengo excusa, porque mi profe me invita a todos los conciertos que organiza y me obliga a presentarme a todos los concursos, así siempre «tenés» las obras al día.

IUNA 2012

- A11: ...Pero yo veo muy importante el tema de los concursos, porque te marcan dónde estás parado además de exponerte a una situación muy estresante.
- A18: ...A nosotros en el IUNA, nos hacen hacer muchas audiciones, además de los exámenes de todos los años...

IUNA 2013

- A1: ...Además nuestra profesora, hace audiciones en su casa así nos criticamos y después nos comemos unas empanaditas...
- A3: ...Además de las audiciones del IUNA, están los conciertos que nos consigue nuestra profesora.
- A13: Por suerte he podido seguir con la misma tónica que con mi profesora anterior, cuando me preparó para entrar; sigo tocando delante de las personas que organizan conciertos en su casa antes de presentarme a un concurso.

IUNA 2014

- A8: En Buenos Aires está la costumbre de hacer un té en casa de alguien, que tenga piano, por supuesto, y antes o después de tomarlo vamos pasando y cada uno toca algo. Es muy típico. Parece mentira, pero ayuda muchísimo.
- A19: La Gorda siempre organiza conciertos y nos obliga a tocar en todos a todos. Siempre está pensando qué ciclo va a inventar este año, para que todos participemos. Además hacemos nuestras tertulias musicales en casa de uno u otro, o en la suya, y nos pasamos toda la tarde de domingo tocando cada uno lo suyo, entre mate y mate.

Se puede deducir que en los testimonios dados por los alumnos se encuentra la respuesta que marca la diferencia: los profesores están comprometidos con el futuro de sus alumnos, tanto

¹⁷ Prestarle atención.

dentro como fuera de la institución. Ese apoyo académico y moral hace que la autoestima del alumno crezca, se sienta más fortalecido para afrontar los retos que la carrera le irá deparando. Los alumnos se sienten respaldados por sus profesores y eso les da seguridad emocional y confianza.

Una de las partes de la pregunta de este epígrafe era: **¿Obstaculiza o anula el disfrute?**

Se puede apreciar que el 80% de los alumnos encuestados no son capaces de disfrutar ni un instante en el momento de la actuación pública. El 10% dicen poder disfrutar (desde la plenitud del evento hasta solo un momento). Existe otro 10% que atribuye la superación de la anulación del disfrute a la experiencia de los años y la continuidad de las exposiciones ante el público.

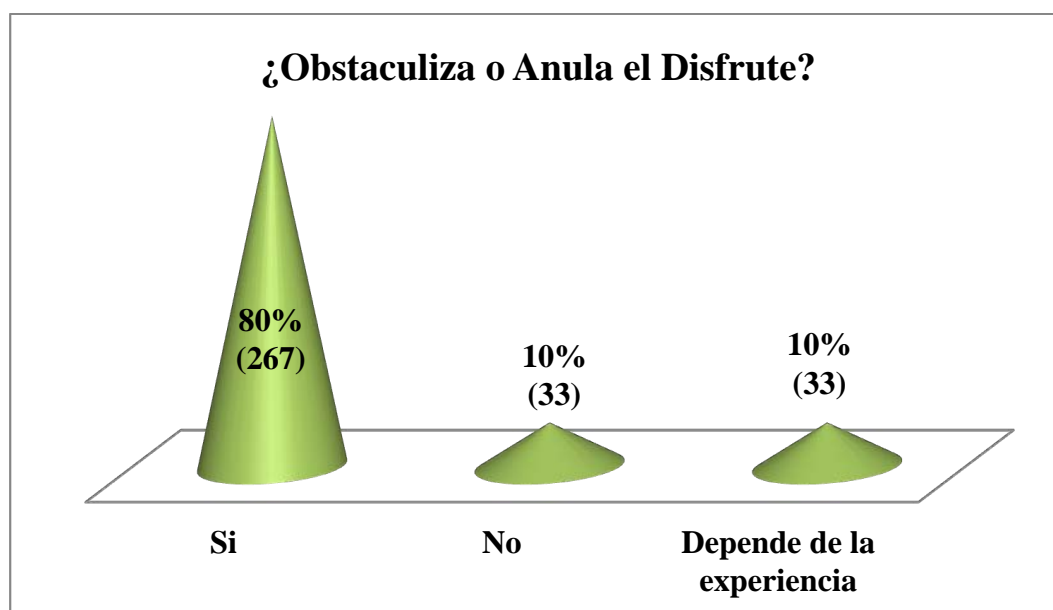


Gráfico nº 123 - Distribución de las opiniones de todos los alumnos.

De ese 80% de los alumnos participantes que han respondido afirmativamente a la anulación del disfrute, piensan al mismo tiempo que las causas pueden ser:

- 1- El tiempo transcurrido, el deseo de que con los años el miedo desaparezca.
- 2- La experiencia, es decir la continuidad de las presentaciones ante el público o tribunales.
- 3- La diferencia entre la presión que ejerce un concurso o un examen y la de un recital, hacia el individuo.

Algunas respuestas reflejan optimismo, que da fe de lo anteriormente mencionado.

IUNA 2010

- A6: ...Pero la diferencia está en el optimismo o el pesimismo que «ponés» cuando «afrontás» los retos que van surgiendo en esta etapa de estudiantes.
- A8: También creo que el optimismo tiene mucho que ver para poder afrontar todo tipo de exposiciones a las que nos sometemos permanentemente en esta carrera. Si «sos» optimista puede que te des la oportunidad de emocionarte con lo que estás tocando.

IUNA 2011

A6: Yo soy muy positivo en general. Pienso que en esta carrera cada uno persigue sus objetivos, tiene unas expectativas, unas metas y nos movemos en consecuencia para lograrlas.

Los alumnos hablan de ser optimista o pesimista, negativo o positivo. Es frecuente caracterizarse como positivo o negativo.

El negativo o pesimista es escéptico, desconfiado, pero esas emociones están expresando una respuesta que surge frente a un contexto psicológico específico.

El tener predisposición al optimismo significa tener esperanza en el futuro, que las cosas saldrán bien y si no es así, al menos podrán lidiar con ellas.

El pesimista, por el contrario tiene tendencia a la ansiedad con poca esperanza en el futuro, siempre alerta respecto a las situaciones amenazantes.

Esto sucede en gran parte por una de las funciones del cerebro, en el que la amígdala cerebral se activa ante una señal de peligro y envía conexiones hacia el córtex cerebral y viceversa. (Snell, 1986).

También, el ser optimista/positivo, o pesimista/negativo tiene que ver con la inseguridad emocional. El participante se cataloga y se etiqueta a sí mismo. El cuestionamiento está en transformar ese pesimismo en optimismo. La única forma de hacer descender el aspecto inseguro es con madurez y crecimiento. Las cosas desaparecen en la medida en que se transforman por evolución.

Otra de las cuestiones que hacen que no se resuelva la problemática, es la evitación. Es decir, enfrentarse o no, ahí reside el dilema.

IUNA 2013

A4: Sí, todavía veo que muchos compañeros tienen dificultades. Pero también es cierto que han estado todos estos años esquivando los obstáculos, en lugar de enfrentarlos. Claro, ahora llega el último examen y están aterrorizados. Sé de más de uno que quiere escaparse...

A10: Alguien me dijo: «solo cuando tengas el valor de enfrentar las cosas, se te abrirá el camino». Y supongo que tiene razón, pero me resulta muy difícil dar el primer paso.

A12: No veo la hora que llegue diciembre. Así termino con este sufrimiento.

IUNA 2014

A7: El miedo se supera enfrentándolo. Si te «escondés», es peor porque va creciendo dentro tuyo.

En el comentario del Alumno nº 7 del IUNA en el curso 2014, se encuentra la respuesta exacta en cuanto al miedo y su evitación se refiere: el miedo crece si no se resuelve.

Este crecimiento se transforma en algo peligroso que va minando al sujeto y entonces, nos encontramos frente a una bomba de tiempo, que en cualquier momento puede explotar en forma de pánico.

VI.7 ¿A QUÉ TEMEMOS?

Formulamos la quinta pregunta efectuada a los alumnos en ambas instituciones: **¿A qué tienes miedo?**

Frente a esta pregunta, analizamos las respuestas dadas por los participantes a la investigadora. Se ha investigado cuales son las causas que motivan ese miedo y se han detectado varios factores.

En el CSMA los fallos técnicos han arrojado una cifra de 102 respuestas; la falta de memoria o su entrenamiento dan como cifra a 28 respuestas; la necesidad de aceptación por parte de los profesores, los compañeros, y el público en general dan un resultado de 69 respuestas; a la situación, es decir dependiendo si se trataba de conciertos solistas, en grupo, concursos o exámenes, la cifra fue de 5; 11 respuestas dan como positivo el temor a la tensión corporal y el consiguiente descontrol; 4 personas han manifestado tenerle miedo a todo mientras que 10 no le temen a nada; 1 alumno dio como respuesta que no sabía y otro que no le interesaba.

Se puede apreciar, en los siguientes gráficos, las diferencias de los resultados entre ambas instituciones durante 5 cursos.

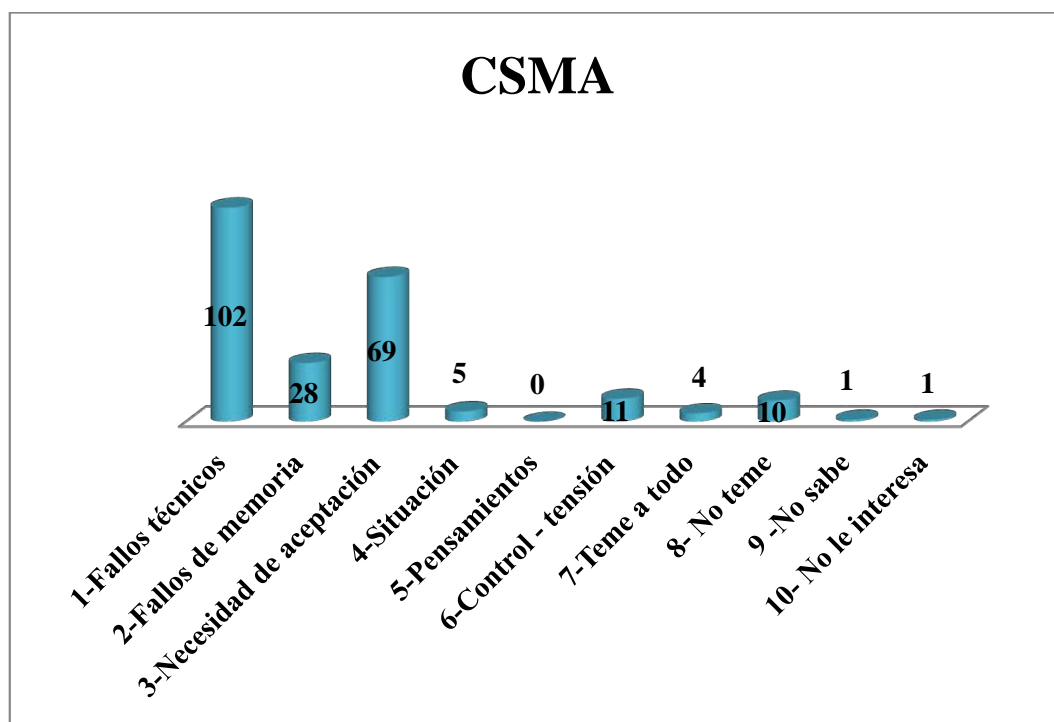


Gráfico nº 124 - Factores detonantes del miedo - Alumnos CSMA.
(Todos los cursos).

En el IUNA los resultados de las respuestas de los alumnos-pianistas fueron los siguientes: a los fallos técnicos han dado 21 respuestas; a los fallos de memoria 11; a la necesidad de aceptación 28; a la situación en sí misma ya sea concierto, concursos o exámenes 9; a tener pensamientos negativos en el momento de la actuación 2; al descontrol por culpa de la tensión muscular 1; a todo 6; a nada 54; no ha sabido responder 1 y nadie ha dicho que no le interesa el tema.

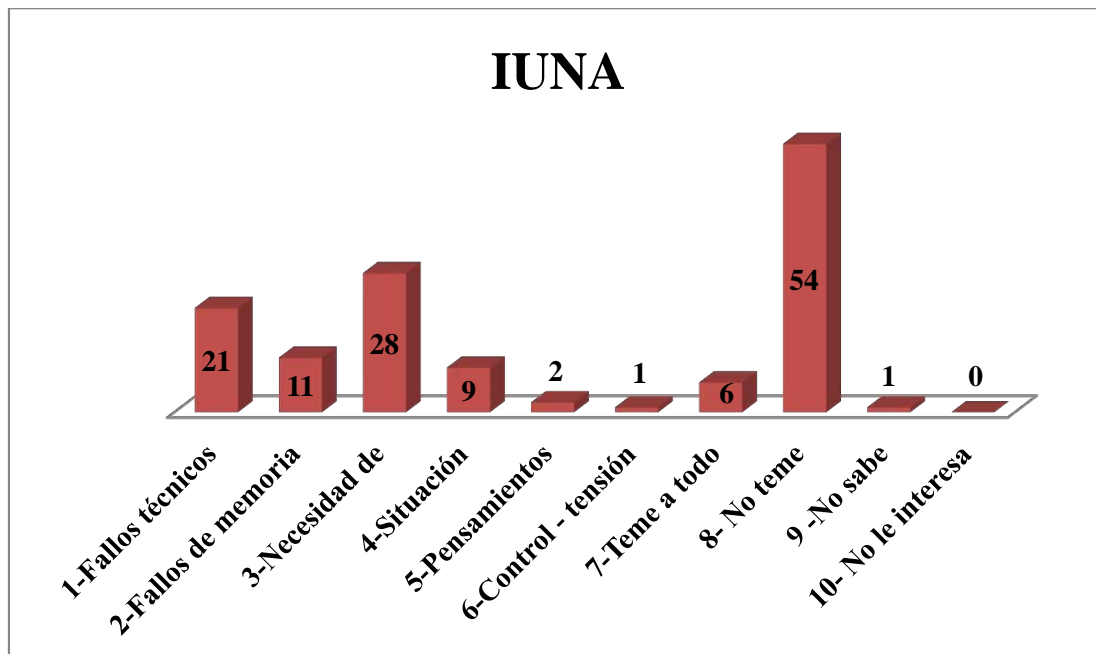


Gráfico n° 125 - Factores detonantes del miedo - Alumnos IUNA.
(Todos los cursos).

Si se observan los temas que han emergido de esta última pregunta, se podrá observar que guardan una gran similitud con los resultantes del primer cuestionamiento; es decir, que los alumnos vuelven a declarar sus mismas inseguridades. Por lo tanto en este momento no se volverá a realizar otro análisis.

Existe un solo tema que no se había presentado hasta este momento y se refiere a las declaraciones de alumnos que temen a todo y los que no temen a nada.

VI.7.1 Temen a todo o no temen a nada

Dentro de los parámetros que se están analizando hay un punto que los alumnos han denominado, «temo a todo o no temo a nada».

Algunas respuestas muestran la falta de claridad en lo que el alumno siente. Son los que no tienen nada en claro y así lo manifiestan.

CSMA 2009/2010

A14: No sé, a todo.

CSMA 2013/2014

A7: Uf, a todo, no sé cómo llegué a 4°.

IUNA 2010

A19: Uyyyyy a todo. La gente, el vestido, los zapatos, el peinado, que me critiquen... a los pasajes que no estudié bien...

A continuación se exponen los gráficos relativos a las respuestas que declaran que temen a todo en ambas instituciones, mostrando la evolución a lo largo de los cinco cursos en cada una de ellas.

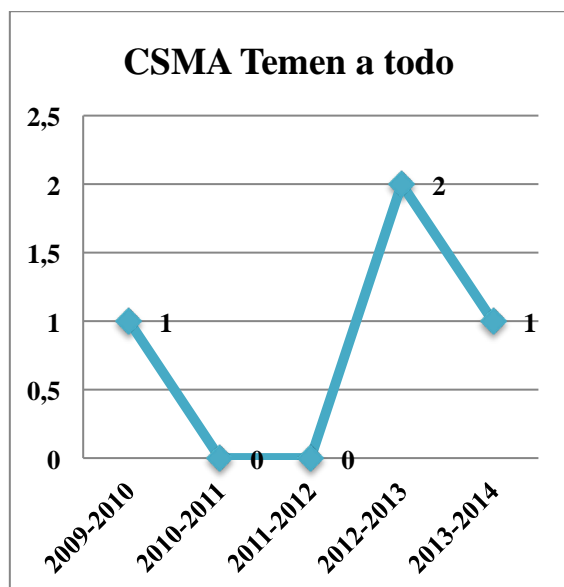


Gráfico n° 126 - Evolución - Alumnos CSMA.

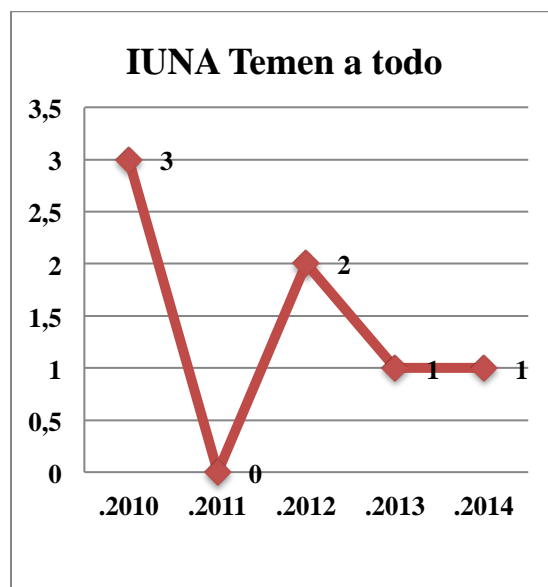


Gráfico n° 127 - Evolución - Alumnos IUNA.

Los gráficos muestran la distribución de las respuestas a lo largo de la investigación.

Otros participantes dicen no tener miedo a nada. En este caso los resultados son de 10 (4,78%) respuestas para el CSMA y 54 (43,54%) para el IUNA.

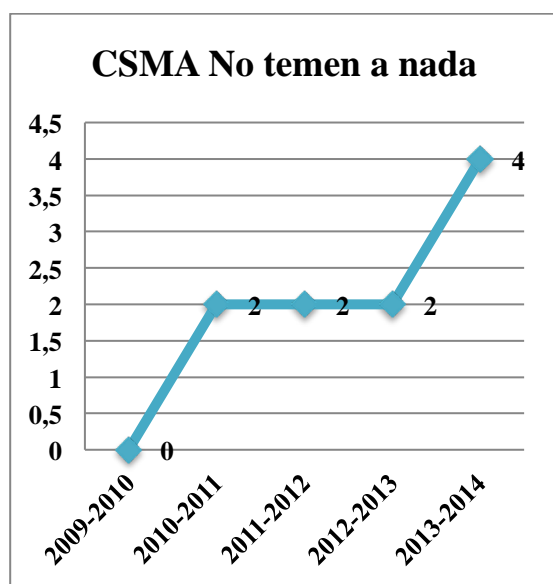


Gráfico n° 128 - Evolución - Alumnos CSMA.

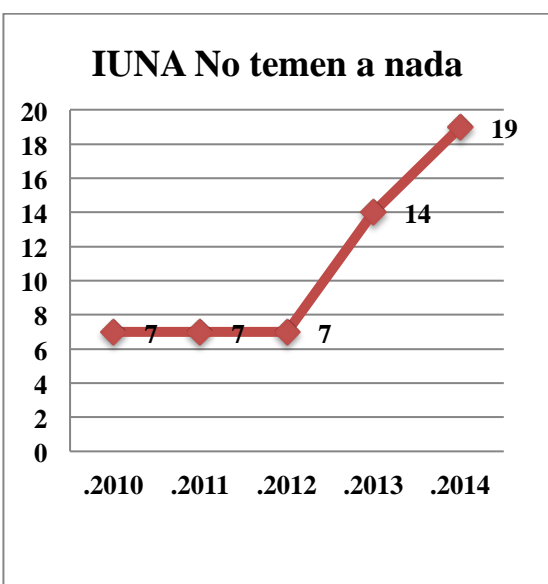


Gráfico n° 129 - Evolución - Alumnos IUNA.

La diferencia entre las cifras extraídas de las declaraciones por parte del alumnado es importante.

Algunas respuestas atribuyen el no temer a nada a la naturaleza misma de los sujetos encuestados.

CSMA 2010/2011

A25: En general no tengo miedo a nada.

CSMA 2012/2013

A23: No, generalmente no tengo miedo.

IUNA 2010

A18: A nada en concreto, estoy alerta, eso sí.

IUNA 2011

A25: No tengo miedo, soy muy nerviosa, pero estudio muchísimo

Se puede apreciar una evolución en ambas instituciones con un incremento en las respuestas hacia la desaparición del temor.

Pero lo importante es conocer la evolución particular de los alumnos. Es decir que han experimentado una evolución gracias al cambio de actitud con respecto al estudio, la manera de estudiar guiados por los profesores. Pero también algunos alumnos han cambiado sus actitudes para consigo mismos y para con los demás.

A continuación se transcriben algunas manifestaciones de los alumnos en relación al cambio que han experimentado a lo largo de los cursos.

IUNA 2010

A15: Al papelón.

IUNA 2011

A15: A lo que diga la gente, pero ya menos que antes...

IUNA 2012

A15: Ya a casi nada, me voy curando.

IUNA 2013

A15: El miedo se fue, tengo un poco de nervios pero nada que no pueda controlar.

Esta alumna ha manifestado a lo largo de sus 4 cursos que ha cambiado de actitud frente a los demás y a sí misma. Ha conseguido erradicar el miedo pero en ningún momento dice cómo lo logró, o qué tipo de ayuda ha tenido para conseguirlo.

IUNA 2014

A21: Entré con mucho miedo, pero mi profesora se está encargando de erradicarlo. Estamos haciendo un trabajo magnífico, no solo con las obras sino con la escena en sí, simulacros, ensayos. Es genial.

En este caso la evolución fue inmediata. Este testimonio pertenece a una alumna de 1º y ya en el curso está manifestando el camino hacia la solución del problema. Ha declarado que el cambio se debe a que está haciendo un importante trabajo pianístico y escénico con su profesora.

IUNA 2012

A17: A no hacer las cosas bien, por no haber estudiado bien a conciencia.

IUNA 2013

A17: Estoy cambiando mi manera de estudiar y me da mucha paz. A eso le sumo la cantidad de ensayos, simulacros que hacemos antes de los conciertos o los concursos que ya me estoy curando de espanto.

IUNA 2014

A10: Ahora a nada, antes porque no veía claro mi manera de estudiar pero ya lo solucioné.

Estas declaraciones muestran que gracias al cambio de actitud en el estudio y la manera de trabajar este participante ha llegado a la solución de su problema ante el miedo.

No se han encontrado testimonios de cambios en las respuestas de los alumnos del CSMA. Nadie ha manifestado un cambio. Las personas que han declarado no tener miedo lo han hecho en base a su manera de ser, su seguridad personal pero no porque hayan experimentado ningún cambio.

El testimonio de los alumnos que han dejado ver una clara evolución, en la mayoría de los casos fue gracias a la reconducción del estudio cotidiano, el estudio de la escena y la puesta en práctica de todos los conocimientos adquiridos utilizando las herramientas que los profesores les han facilitado para sentirse seguros y preparados para afrontar cualquier situación amenazante como son los conciertos, audiciones, concursos y exámenes.

VI.8 LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

Continuando con las preguntas del cuestionario, pasamos a la sexta pregunta **¿Te parece que el nerviosismo llega a ser un tema de conversación antes de tocar? ¿Es imperativo el nerviosismo sano, es necesario?**

En esta pregunta formulada a los alumnos, cabe hacer una mención al construccionismo social en referencia al desarrollo de los fenómenos relativos a los contextos sociales, como son en este caso los exámenes, conciertos y concursos a los que se somete a los alumnos.

Accedemos a las descripciones que hacen los alumnos, para conocer las vivencias y las diferencias que ellos mismos marcan respecto de lo que para ellos es significativo en el concepto del miedo escénico o nerviosismo manifestado dentro de cada grupo.

CSMA 2009/2010

A4: No debería pero sucede.

A15: Sí, es como si la gente necesitara saber que todos están igual de nerviosos para consolarse.

A16: Cada uno cuenta lo que hizo antes para intentar estar más tranquilo como dando recetas.

CSMA 2010/2011

A15: Sí... mal de muchos... consuelo de tontos.

IUNA 2010

A17: Muchísimo, a veces demasiado.

IUNA 2011

A22: En general no tengo miedo, así que para mí es lo mismo que hablen o no.

El Construccionismo Social estudia los fenómenos psicológicos a partir del modo en que los sujetos aplican su experiencia presente, sus vivencias, las influencias de los contextos sociales y el conocimiento teórico en un determinado tema, en este caso las conversaciones que tienen los alumnos-pianistas antes de salir a escena.

Se puede ver en estos ejemplos, que se sostuvieron respuestas antagónicas. Quien versionó el miedo escénico como algo aprendido, afirmó y reafirmó que se hablaba de él.

CSMA 2009/2010

A2: No, porque si no todos se ponen nerviosos.

A12: Intento no intervenir en eso, pero escucho que se habla.

A20: Hay quienes no entran en conversación, que los ves solos, pensando...

Frente a quienes prefieren hablar poco y concentrarse en el silencio.

CSMA 2010/2011

A23: Yo prefiero no hablar, me concentro mejor.

A33: Yo no hablo.

IUNA 2010

A7: El silencio es básico para mí. Que no me hablen...

IUNA 2011

A3: Sí, hablan bastante pero yo prefiero hablar poco.

A17: Si estás compartiendo una audición del conservatorio, se habla mucho, a veces demasiado para mi gusto. Yo prefiero separarme de los grupitos que hablan y hablan; estar más tranquilo pensando en lo que tengo que hacer.

A25: Yo me concentro mucho si estoy en silencio, aunque a mi alrededor sepa que están cuchicheando.

En los siguientes gráficos se podrán apreciar las diferencias entre los que prefieren compartir sus experiencias y conversar con los compañeros; los que prefieren estar solos o concentrarse de forma solitaria llegado el momento previo al enfrentamiento con el público o un tribunal y los que todo esto depende de la circunstancia que estén enfrentado ya sea un concierto solista, una audición dentro del ámbito académico o un concurso.

La mayoría del alumnado prefiere compartir (250 respuestas) sus vivencias anteriores, entablan conversaciones y aunque en ciertas oportunidades apenas se conocen, les gusta sentirse identificados o arropados por los compañeros.

El número de personas que prefiere estar solo y concentrarse antes de una presentación pública es de 77.

Y 26 han respondido que depende de las circunstancias si entablan conversaciones o no ya que estas cambian totalmente si la actuación es un concierto solista donde se encuentran totalmente solos en un camerino o si están compartiendo una audición dentro del conservatorio junto a sus compañeros.

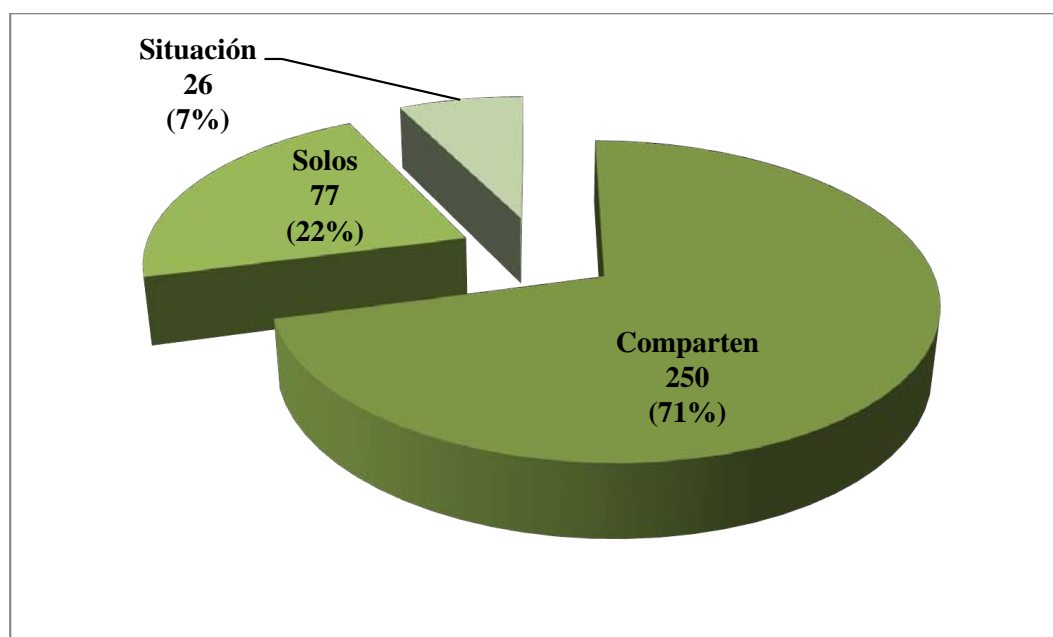


Gráfico n° 130 - Distribución de la comunicación interpersonal en ambas instituciones.

Cabe destacar que algunas respuestas han sido mixtas, es decir que han comentado que si bien entablan conversaciones con sus compañeros en una audición, conforme se acerca el turno de salir al escenario, prefieren estar solos y pensar en las obras que van a interpretar.

En los siguientes gráficos se muestran las distribuciones de las respuestas de los alumnos en el CSMA y el IUNA por separado.

En el CSMA 147 respuestas de los alumnos han mencionado que prefieren compartir conversaciones con otros compañeros. Otros eligen estar solos para poder concentrarse mejor antes de salir a escena; estos han sido 54. Y 18 han declarado que dependiendo de la situación en la que se encuentren puede que compartan o no conversaciones con otras personas.

En el IUNA sobre un total de 134 respuestas, 103 han optado por compartir experiencias y anécdotas con otros compañeros. Los que optan por estar solos han sido 23, y 8 se definen a través de la situación, es decir que depende dónde se encuentren o con quién.

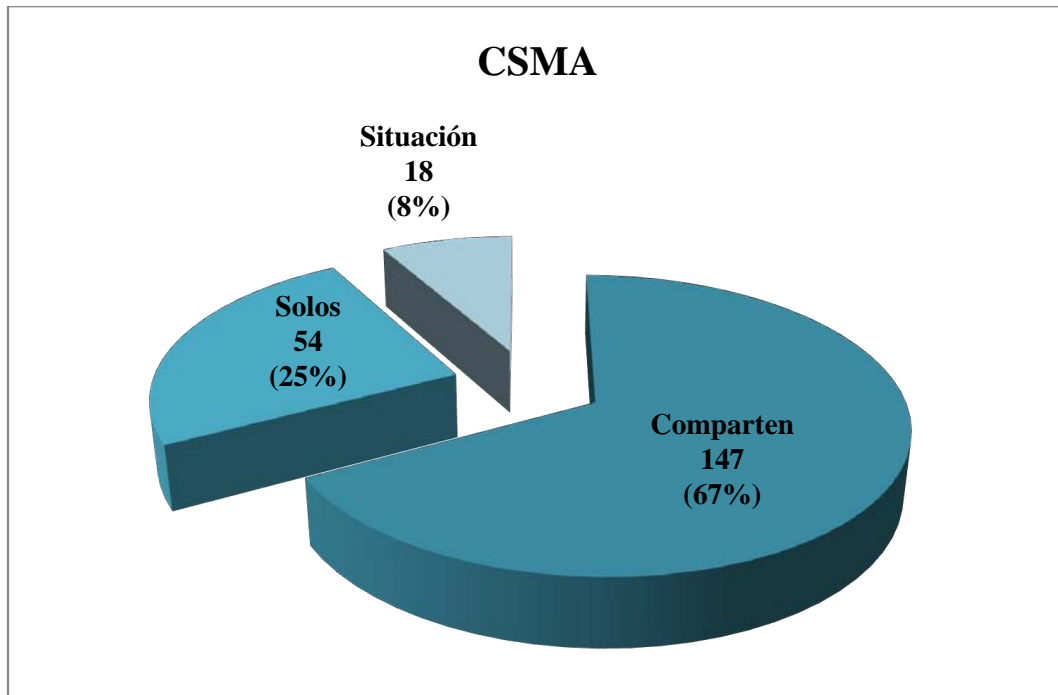


Gráfico n° 131 – Distribución de la comunicación interpersonal - Alumnos del CSMA.

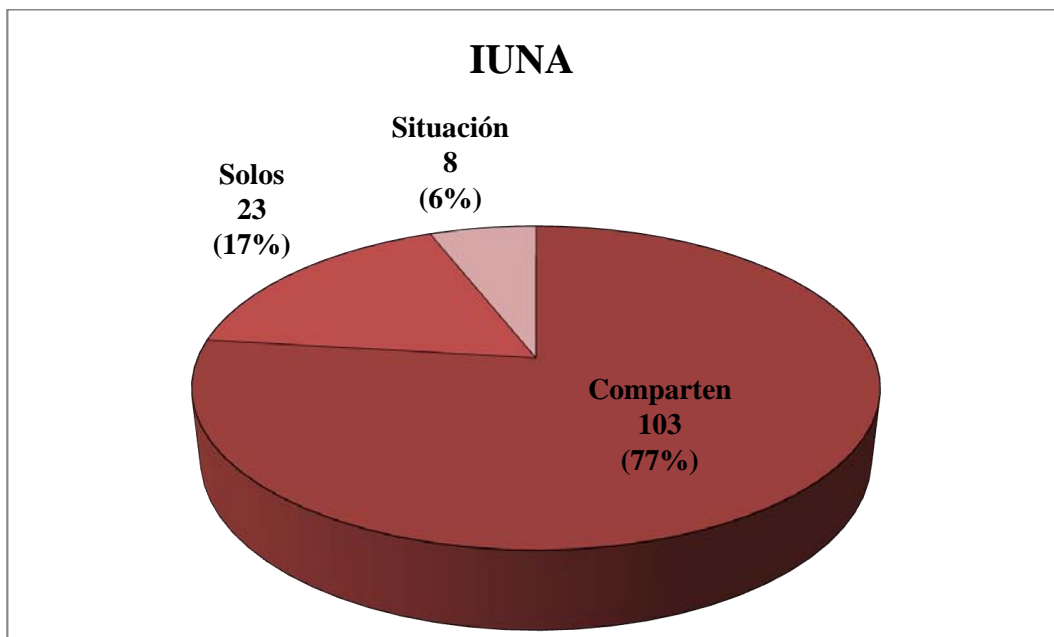


Gráfico n° 132 – Distribución de la comunicación interpersonal - Alumnos del IUNA.

Se puede apreciar, comparando ambos gráficos en cuanto a las cifras y los resultados porcentuales, que no existe mucha diferencia entre ellos. Es decir que los alumnos de ambos centros coinciden de forma aproximada en las respuestas.

Los teóricos de la construcción social, creen que las ideas o los conceptos surgen del intercambio social y están mediatizados a través del lenguaje. Y solo a través de las conversaciones entre las personas, el sujeto desarrolla un sentimiento de identidad. Los grupos de alumnos participan en la creación de su percepción social de la realidad que está viviendo.

CSMA 2009/2010

A21: Hay quien niega rotundamente que está nervioso, aunque en realidad está que se muere...

A34: Hay algunos que en la conversación jamás te van a decir que están nerviosos, es una cuestión de ego, no lo van a reconocer...

CSMA 2010/2011

A14: Sí, mucho. Especialmente los que quieren ser el centro de atención...

A19: Hay gente que realmente comparte su nerviosismo, pero otros quieren sentirse admirados y ser los ídolos.

A34: Muchos hablan porque quieren compartir el problema pero otros lo hacen para que te pongas más nerviosa y te miran por encima del hombro para demostrarte que ellos no lo sufren.

En una de las repuestas se puede apreciar que aparentemente quien posee el rol de «hablar o no hablar de eso» es un «otro», como si mencionar el «miedo» fuese denigrante para el sujeto. Hay un deseo de bloquear el tema, por parte de los mismos entrevistados. A pesar de que está allí en la palestra, el nerviosismo es vergonzoso y hay que ocultarlo.

IUNA 2010

A11: Sí, pero a mí me da mucha vergüenza.

IUNA 2011

A12: Mis compañeros me dicen «tratá de que no se note, disimulá, nadie se va a dar cuenta...»

Nótese también cómo se utiliza el repertorio del ego para legitimar la posesión de la vergüenza, partiendo de que el ego protege la integridad del individuo.

CSMA 2009/2010

A8: Sí, pero a la gente no le gusta hablar de eso.

CSMA 2010/2011

A37: Yo prefiero no tocar el tema, y muchos también... parece que si lo mencionas es peor.

Es decir, el miedo escénico sigue siendo un tabú, a tal punto que el alumno se refiere al miedo como «eso». Es lo que no se quiere hablar por temor a ser considerado poco capacitado o poco profesional.

IUNA 2010

A2: Mucho, a mí mis compañeros me dicen «no te sientas mal, no sos la única».

IUNA 2012

A2: Estamos todos juntos porque todos nos comprendemos, por qué los nervios no nos dejan tranquilos...

El resultado de estas respuestas demuestra lo que se ha mencionado en el comienzo de esta investigación con respecto al construccionismo social de Gergen (1996) ya que es un problema socialmente generado y compartido por la comunidad de alumnos. En el construccionismo social, la realidad es el conjunto de significados conversacionales socialmente compartidos.

Hay alumnos que sienten la necesidad de compartir ese miedo, para no sentirse solos ante la problemática. Existe una relación entre los sujetos, que están participando de una cultura común, que en este caso es el ambiente académico de estudio dentro de las instituciones, y que desde su propia experiencia y subjetividad van construyendo sus realidades en el lenguaje social.

CSMA 2009/2010

A26: Cada uno cuenta lo que le tiembla, incluso después de la audición.

A30: Te hace sentir más acompañado.

A38: La gente necesita identificarse con los demás para sobrellevar el miedo.

CSMA 2010/2011

A1: Sí, pero solo si estamos esperando turno en las audiciones, porque no tenemos otras oportunidades para compartir esos momentos.

A20: Algunos hablan y otros no, pero estamos todos en el mismo barco.

A27: Sí, yo soy de los que hablo, me parece que la compañía ayuda un montón.

IUNA 2010

A1: Sí, y me parece positivo porque creo que nos ayudamos o por los menos nos comprendemos mutuamente.

A21: Ayuda saber que no «sos» la única persona que siente inseguridad y le gusta agradar... y te preocupa la idea de que no gustes a la gente.

IUNA 2011

A5: A mí me hace bien tener a mis amigos al lado en esos momentos. Cuando estoy en un concurso los extraño, intento que nos presentemos juntos pero a veces no quieren...

A11: Yo soy muy vergonzosa, pero me hace bien que mis compañeros compartan conmigo sus sensaciones; no me siento sola.

A16: Pienso que el charlar hace que todos se sientan acompañados ante la problemática.

Todos pifiarnos, la diferencia está en cómo nos afecta.

A26: A veces nos ponemos a hacer ejercicios de respiración entre varios. Eso ayuda bastante, además de compartir el hablar del tema.

Al ser algo que necesitan compartir es aceptado por todos los componentes del grupo. El status del sujeto es una construcción social. El «yo-sujeto» es un engranaje en la construcción conversacional, por lo tanto la persona identifica un sentido compartido de sí mismo en las conversaciones en las que participa dentro del contexto del concurso, concierto o exámenes.

«Este depender de los demás sitúa al actor en una posición de interdependencia precaria. Ya que del mismo modo que la autointeligibilidad depende de si los demás están de acuerdo sobre su propio lugar en el relato, también la propia identidad de los demás depende de la afirmación que de ellos haga el actor. El que un actor logre sostener una autonarración dada depende fundamentalmente de la voluntad de los demás de seguir interpretando determinados pasados en relación con él». (GERGEN, 1996: 183).

Esto significa que la inteligibilidad del sujeto depende del grado con el que el resto de participantes confirmen o legitimen ese rol del sujeto en las conversaciones. Es decir que el sujeto es una negociación inestable y constante, lo cual le hace vivir en una condición de interdependencia precaria.

Se puede observar, en determinadas respuestas, que algunos alumnos más aventajados, de mayor experiencia o los que no sufren miedo dan consejos a sus compañeros para que ellos alcancen ese estado de tranquilidad.

Según el construccionismo social, el sujeto es básicamente un narrador que conversa y en estos actos de conversación se negocian los significados sociales.

CSMA 2010/2011

A13: Los de 3º y 4º nos aconsejan y nos dan ánimo.

A17: Ya en 4º tienes otra templanza y tratas de ayudar a los compañeros más novatos.

Muchos te agradecen el apoyo. El otro día una compañera me dijo: «Sé que tú estás conmigo, por eso estoy contenta...». Me dio mucha alegría.

IUNA 2010

A18: Les digo que tienen que aprender a relajarse.

A22: Como yo no tengo miedo, intento darles una mano a los que veo que están un poco desesperados.

A23: En general no sufro nervios ni miedos; pero les digo a mis compañeros que los nervios pasan a un segundo plano, sobre todo cuando «dominás» las obras.

IUNA 2011

A10: A veces «tratás» de darle una mano a los nuevos, calmarlos... depende... a veces no quieren ni que les hables.

A23: A veces comentamos lo que hacemos el día de la audición o del concierto o del concurso... salir a correr, dormir la siesta, repasar todo, no repasar nada... cada uno dice lo suyo.

Se puede deducir que en algunas respuestas los alumnos dan por sentado que la experiencia, según avanza la carrera, va dotando al alumnado de más tranquilidad y madurez frente a una situación de riesgo como son los conciertos, audiciones, exámenes y concursos.

CSMA 2009/2010

A33: En 1º estás como más asustado y en las audiciones hablas con todo el mundo, luego te vas acostumbrando y no te afecta tanto.

CSMA 2010/2011

A6: Incluso les contamos a los de 1º y 2º anécdotas pasadas...

A123: Los de 3º y 4º nos aconsejan y nos dan ánimo.

CSMA 2011/2012

A9: En 4º ya estás en otra cosa, pensando en la responsabilidad de la situación...

IUNA 2010

A10: Todos damos consejos, especialmente cuando ya estás más canchero y ves a los de 1º sufriendo y les decís: «no tengas miedo, el público no entiende nada».

A13: Siempre intento ayudar en esos momentos de peligro, ignorar los nervios es engañarse y creo que así empeoran las cosas.

A14: Sí, y les digo que si están bien preparados y han ensayado hay muy pocas probabilidades que pase algo malo.

IUNA 2011

A20: Bueno, uno ya está más acostumbrado que los de 1º, que los ves apichonados y al final reconocen que no se han tomado el tiempo suficiente para preparar el programa.

IUNA 2012

A9: ...Y ahora en 4º yo hago lo mismo que me ayudó a mí.

A16: ...cuando los de 4º les cuentan a los de 1º por todo lo que han pasado y el camino que hay que recorrer en esta carrera.

Estas respuestas confirman lo anteriormente expresado acerca de la experiencia. Durante el comienzo, en los primeros cursos de la carrera los alumnos «hablan con todo el mundo» buscando a otros compañeros que sientan lo mismo que ellos y así conseguir implícitamente una aprobación por parte del grupo.

Así como unos buscan la aprobación de la problemática entre todos los componentes, otros creen o hacen que todos creen, que el miedo o los nervios son exclusivos de la persona; y por ello buscan la lástima o el compadecimiento del resto de los compañeros.

CSMA 2010/2011

- A7: El otro día un compañero me dijo: «¿seremos dignos de esto...? Esperemos que sí». Me quedé a cuadros...
- A38: Yo me pongo muy nerviosa y me da por hablar... algunos me responden pero otros me miran con cara de «está loca...» no me contestan y se van.

IUNA 2010

- A4: A veces mientras estamos esperando el turno, los chicos hacen bromas y les digo: «por favor no se rían de mí... parezco una tonta, un pollo mojado».
- A12: Yo siempre pido que se compadezcan de mí!!!
- A19: Yo pregunto: «¿Les daré lástima?»

En el caso de la alumna 4 del curso 2010 del IUNA, pide a sus compañeros que no se rían de ella, ellos hacen bromas, para diferenciarse, ya que burlándose de ella se circunscriben de su compañera y quedan fuera de la problemática. También puede que lo hagan para distender la situación.

CSMA 2009/2010

- A18: Sí, pero con un poco de coña para relajarse.

CSMA 2010/2011

- A5: Hacemos comentarios, incluso alguna broma para cortar la tensión.
- A8: Algunas veces, cuando estás en grupo o tocas en un ensamble siempre todos están hablando y distraídos antes de salir a tocar, ya sabes, haciendo bromas.
- A18: A veces hacemos bromas para quitar tensión.

IUNA 2010

- A4: A veces mientras estamos esperando el turno los chicos hacen bromas...

IUNA 2011

A4: Este año no me afectan tanto las bromas de mis compañeros. Trato de pasarlo bien con ellos como cualquier chica de mi edad.

También existe el componente de la competencia personal, muy habitual en la profesión del músico. Si el que avergüenza es un profesor, lo hace atribuyéndole a la vergüenza una función pedagógica. Este tema lo analizaremos posteriormente en las entrevistas efectuadas a los profesores y en el planteamiento de la pregunta nº 9 de este cuestionario dirigido a los participantes.

En definitiva, los alumnos se observan mutuamente para corroborar si su estado de ansiedad es común a los demás.

Aunque el siguiente tema no pertenece al ámbito del construccionismo, que es lo que se está analizando en este momento, cabe destacar que dentro de las conversaciones que mantienen los alumnos antes de salir a escena, en el CSMA, nuevamente acusa la falta de frecuencia entre las audiciones y las escasas oportunidades que tienen no solo para enfrentarse al público sino para enfrentarse a un tribunal. Algunos alumnos han planteado esta inquietud a sus profesores y alguno de estos lo ha elevado a la dirección sin obtener ninguna probabilidad de cambio al respecto.

CSMA 2011/2012

A46: ... Creo que lo peor son los tribunales pero hasta dentro de un par de años no tengo que enfrentarlo, espero estar más tranquila cuando llegue el momento.

CSMA 2012/2013

A10: Lo que siempre se comenta es la falta de frecuencia que hay entre una audición y otra; pasa mucho tiempo, a veces meses y creemos que no debería ser así.

CSMA 2013/2014

A27: En general no hablo, o poco. Pero el curso pasado se hablaba de un tema que me importaba mucho, la frecuencia de las audiciones. La expusimos al profesor y al departamento de piano, el departamento lo llevó al jefe de estudios y éste al director... conclusión: ni caso.

Se puede apreciar que este tema se reitera a través de los años en diferentes cursos y los alumnos reclaman una solución al respecto, pero no parece que se vislumbre una salida que favorezca esta problemática planteada por los alumnos. Este es un tema que emerge a través de todas las preguntas que se les han formulado a los participantes, aunque las preguntas no estén relacionadas con el tema de la frecuencia de las audiciones y exámenes.

Después de este breve inciso, se continúa con el análisis de las conversaciones que mantienen los alumnos antes de enfrentarse al público o a un tribunal.

IUNA 2012

A16: Es un tema de conversación muy frecuente y creo que muy sano, más cuando los de 4º les cuentan a los de 1º por todo lo que han pasado y el camino que hay que recorrer en esta carrera.

Cuando, como en la cita anterior, el alumno habla del nerviosismo sano se refiere a una necesidad de aprobación del mismo, atribuido a la generalidad, es decir, que da por sentado que existe entre los músicos. Este tipo de nerviosismo es intelectual, por el hecho de estar preocupado, por demostrar lo que se ha estudiado. Queda claro el énfasis en establecer la diferencia entre los dos tipos de nerviosismo: el positivo determinado a nivel intelectual y el negativo determinado a nivel fisiológico.

Continuando con la segunda parte de la sexta pregunta: **¿Es imperativo el nerviosismo sano, es necesario?**, los alumnos han respondido:

CSMA 2009/2010

A37: Me parece que es una confusión entre el nerviosismo que te paraliza y el sano que es el que te emociona.

Como ya se ha mencionado anteriormente en la cuarta pregunta, el nerviosismo sano es atribuido al disfrute, mientras que el nerviosismo malo es relacionado con los síntomas físicos que paralizan y deterioran la interpretación que realiza el alumno frente al público o a un tribunal.

Unas de las características atribuidas al nerviosismo sano por parte de los participantes, es la concentración atribuyéndole a esta la fuerza y la energía que se necesita para vencer las dificultades.

CSMA 2009/2010

A7: Creo que una dosis de nervios es necesaria porque te aumenta el estar alerta y la concentración.

A8: No sé si es sano o insano, pero es verdad que en el momento de la audición estás mucho más alerta que en cualquier otro momento.

A31: Es el que te hace estar más concentrado.

IUNA 2012

A16: La concentración es fundamental. Claro, si hay una preparación impecable atrás. Una mente concentrada no se deja alterar por nada superfluo...

La concentración es un proceso mental que se realiza a través de la focalización. Cuando existe falta de concentración, la mente está dispersa, crea dificultades y alimenta sus propios errores.

Su objetivo es centrar toda la atención en la actividad que se está realizando, en este caso la interpretación de las obras ante el público o un tribunal. En ese momento se deja de lado cualquier otro objetivo que pueda interferir en el pensamiento. Por esa razón, la concentración protege al sujeto frente a pensamientos negativos, potencia la memoria y permite ejecutar con mayor precisión y habilidad.

La memoria, la concentración y las habilidades motoras exigidas a un pianista son muy importantes en cuanto a los resultados obtenidos. La mala memorización es otro factor que infunde inseguridad al igual que un estudio deficiente.

CSMA 2011/2012

A24: Sigo igual, o peor. Las obras son cada vez más complicadas, no llego a resolverlas bien, siempre queda algo pendiente, un pasaje, una articulación, un dedo... qué se yo... Me falta seguridad, primero y principal.

A37: Si no estás seguro de tu preparación, no hay nervios sanos, por más que quieras.

IUNA 2012

A17: Mis nervios son por falta de seguridad en mis recursos técnicos...

Los alumnos de ambas instituciones coinciden en que el hábito de enfrentarse al público o a los tribunales es fundamental para ir aplicando los consejos que les da sus profesores y comprobar de forma progresiva la evolución del proceso. Éste es un punto fundamental en la carrera de los futuros pianistas.

De todos modos se vuelve a incidir en la misma conclusión, el tiempo y la experiencia hará que puedan llegar a sentir ese nerviosismo sano:

CSMA 2009/2010

A17: A mí me parece que es una manera de consolarse... el nerviosismo siempre estará allí, será cuestión de aprender a controlarlo... quizás entonces lo llame sano.

A25: El nerviosismo sano aparece después de unas cuantas experiencias sobre el escenario.

IUNA 2010

A4: El nerviosismo sano viene cuando «tenés» experiencia de tocar en público, te sabes

re bien las obras. Si no es así, te viene el nervio malo que te descontrola todo, o lo poco que hayas hecho en tu estudio. O sea, vas inseguro.

A5: Creo que la diferencia entre bueno o malo tiene que ver con lo que trabajaste y estás canchero en subirte a un escenario; entonces tendrás un poco de nervios, normales en la barriga, pero en cuanto «empezás» a tocar se te van.

Por lo tanto se vuelve a denunciar la falta de continuidad y de experiencia frente a un escenario o tribunal en el CSMA durante los 4 años en que transcurre el grado superior de conservatorio; tiempo y experiencias necesarias para transformar el miedo escénico en nerviosismo sano o asumible.

Por otro lado en el IUNA, los alumnos comentan en sus conversaciones acerca de las numerosas audiciones, conciertos y concursos a los que se presentan por recomendación de sus profesores.

IUNA 2010

A13: ...Asumo que sufro nervios pero con tanta preparación y frecuencia sobre los escenarios ya los controlo.

A24: Pero la experiencia es fundamental para perder el miedo, enfrentándolo con mucha frecuencia y haciendo caso a los consejos y los apoyos que nos dan nuestros profesores.

El asumir el miedo significa una evolución en la persona, porque lo reconoce y no lo esconde; y como es una emoción desagradable, displacentera, moviliza reacciones interiores para transformarlas.

El individuo experimenta un sentimiento de inseguridad, detona simultáneamente una reacción interior, como ante cualquier emoción disfuncional y dolorosa que intenta hacer cesar esa sensación de inseguridad, y trata de transformarla en confianza. Eso implica ingresar en los diálogos interiores explorar qué es lo que ocurre dentro del sujeto cuando intenta transformar algo de sí mismo que le desagrada.

El miedo escénico se transformaría en nerviosismo sano o funcional en el momento en que el alumno lo reconoce y reacciona ante él. Entonces buscará las herramientas necesarias para pasar de una emoción displacentera a una placentera.

Según los testimonios de los alumnos, esas herramientas se encuentran en el respaldo que les ofrecen sus profesores, lo que les otorga confianza, y en todos los elementos que formaron parte del aprendizaje de la música y del instrumento.

En el siguiente gráfico se pueden apreciar las categorías emergentes como resultado de la pregunta formulada en ambas instituciones.

Las respuestas responden a los siguientes temas: el nerviosismo positivo; el nerviosismo negativo; los que no saben la diferencia; respuestas basadas en el control; en la experiencia y en la seguridad.

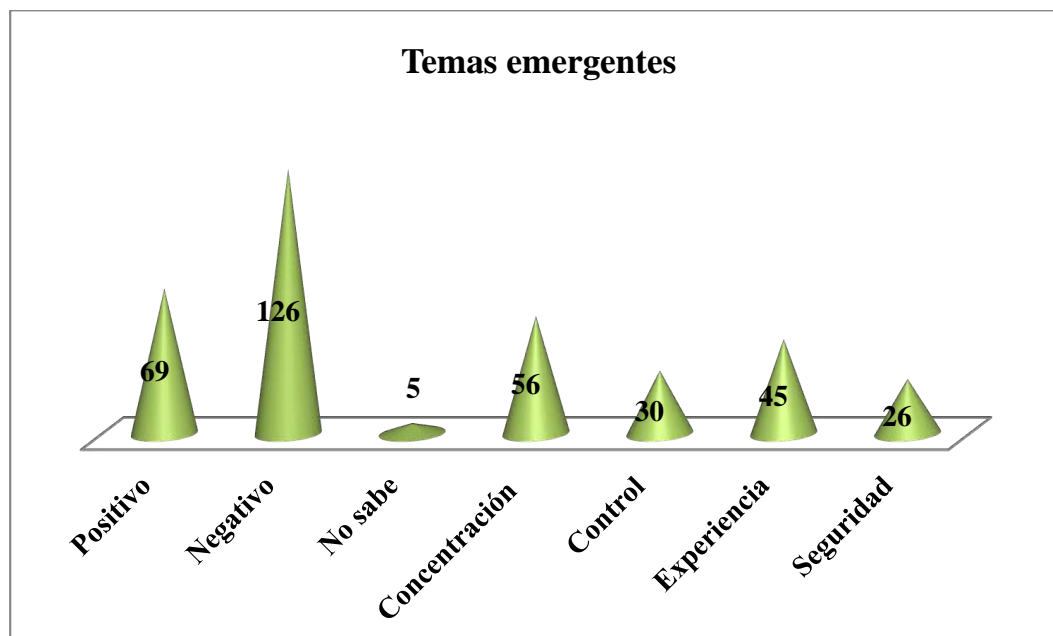


Gráfico n° 133 - Nerviosismo - Temas emergentes en ambas instituciones.

Algunos de estos temas han sido mencionados anteriormente. Es decir que los alumnos vuelven a los mismos, lo que significa que los problemas siguen existiendo para ellos.

De todos modos creemos importante el análisis del nerviosismo positivo y el nerviosismo negativo, su evolución y transformación, en este ítem.

VI.8.1 Nerviosismo positivo

Las respuestas dadas por los alumnos han reflejado que están de acuerdo en que debe existir el nerviosismo positivo para llegar a una interpretación óptima. Ese nerviosismo es el que les permite conectarse con la música y disfrutar de la misma.

CSMA 2009/2010

A7: Creo que una dosis de nervios es necesaria porque te aumenta el estar alerta y la concentración.

CSMA 2010/2011

A37: El positivo debe ser el que te permite emocionarte sin perder el control de las cosas.

IUNA 2010

A1: Por supuesto que hay un nerviosismo positivo, el que te inspira y te hace estar con las pilas puestas.

IUNA 2014

A6: De los buenos!!! Porque siempre me han hecho trabajar la escena, además del repertorio y eso se agradece.

Muchos de ellos han mencionado a esta categoría de nerviosismo como un deseo a veces muy lejos de su realidad. Y esto lo atribuyen a la concentración y a su entrenamiento, al control no solo en el repertorio que manejan sino en sí mismo, ese control sobre su cuerpo para frenar el miedo que les paraliza y no les permite hacer una interpretación relajada.

CSMA 2011/2012

A5: Creo que todo depende de lo que hayas estudiado y después si tienes una habitualidad en subirte a un escenario.

IUNA 2010

A9: Si estás bien preparada a todo nivel, estudio, ensayos, todo, entonces vas a tener un nervio lindo que te hace estar concentrada.

También, como se ha mencionado en varias oportunidades, atribuyen a la experiencia un grado de importancia notable y en general sienten la necesidad de poder hacer audiciones con regularidad.

CSMA 2011/2012

A16: Yo ya sé lo que se siente al tener nervios positivos... me lo he currado mucho y me he buscado la vida solo por ahí... he viajado y he pasado del conservatorio. Estoy satisfecho de haberlo hecho porque ahora voy a hacer mi final de grado sin problemas. Estoy decidido a pasármelo bien...

A continuación se muestra los gráficos en los que se puede apreciar la evolución de las respuestas de los alumnos del CSMA y del IUNA, relacionadas con el nerviosismo positivo.

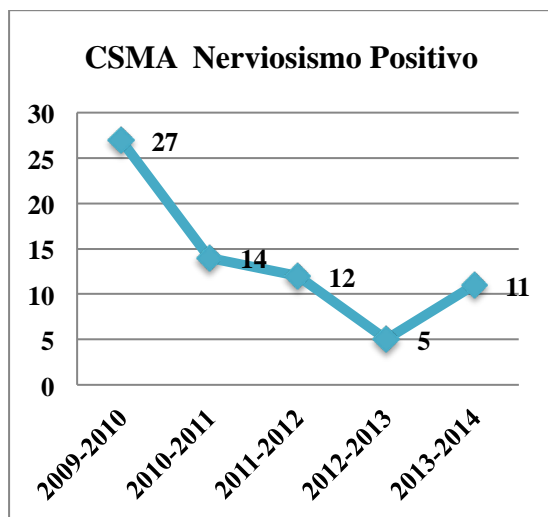


Gráfico nº 134 - Evolución - Alumnos CSMA.

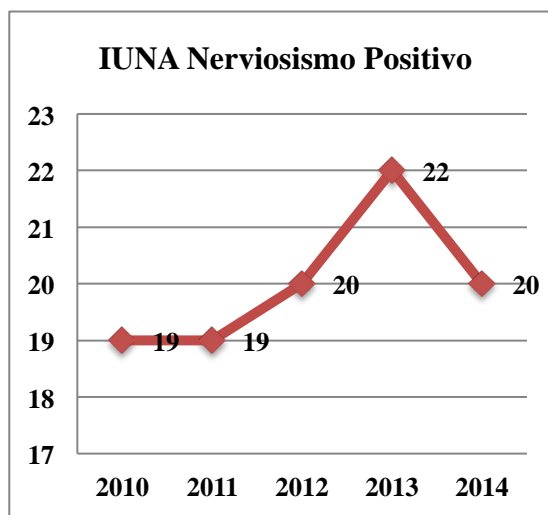


Gráfico nº 135 - Evolución - Alumnos IUNA.

Observando los gráficos, se pueden apreciar las curvas evolutivas. La curva del CSMA tiene una marcada tendencia descendente mientras que en el IUNA la tendencia es ascendente.

Si nos remitimos a la primera pregunta, aunque la misma era pedir una definición, recordaremos que las personas que habían mencionado los nervios positivos eran muy escasas, 2 en cada una de las instituciones a lo largo de los cinco cursos. Desde entonces hasta el momento de esta última pregunta la cantidad de respuestas ha aumentado considerablemente. Es probable que esta pregunta al ser más directa respecto al nerviosismo, hizo más propensa la participación y por lo tanto los alumnos se han exployado más en el tema.

Hay respuesta de alumnos que mencionan su evolución:

CSMA 2010/2011

A1: Sí, debería.

CSMA 2011/2012

A1: Sí, estoy de acuerdo aunque no siempre se da.

CSMA 2012/2013

A1: Digamos que no he llegado a 4º como hubiese deseado, en cuanto a tranquilidad y soltura para el fin de grado, de todos modos me concentro bastante así puedo decir que aunque no es todo el tiempo, mis nervios son bastante positivos.

Las declaraciones de esta alumna muestran su evolución, aunque considera que no ha llegado al punto de nerviosismo positivo que hubiese deseado.

CSMA 2013/2014

A11: Estoy mejorando poco a poco. Pero bueno, es algo. Un compañero me dio un consejo, si te pierdes, busca puntos de ayuda para retomar. De solo pensar que tengo ahí una tabla de salvación, me tranquilizó un poco.

Este alumno ha encontrado un camino hacia una relativa tranquilidad, pero las herramientas se las proporcionó un compañero.

IUNA 2014

A13: Me siento más fuerte que el año pasado, ya no soy la nueva recién llegada... Estoy contenta y muy concentrada en las pautas que me va indicando mi profe. Me hace sentir muy segura. Así que ya creo que dejé atrás los nervios negativos.

En este último testimonio, la alumna de 2º curso va experimentando una evolución en relación a sus nervios negativos, a tal punto que se atreve a pensar que ya «los ha dejado atrás» gracias a las indicaciones de su profesora.

VI.8.2 Nerviosismo negativo

Un número considerable de participantes han declarado tener un nerviosismo destructivo, que los paraliza, les hace tener pensamientos negativos o sentir sus inseguridades y sus carencias pianísticas.

La diferencia en cifras y porcentajes entre ambos centros de estudio es notablemente importante. En el CSMA ha sido de 126 (60,28%) y de 27 (21,77%) en el IUNA.

A continuación se exponen los gráficos que muestran la evolución de este nerviosismo en ambas instituciones durante los cinco cursos.

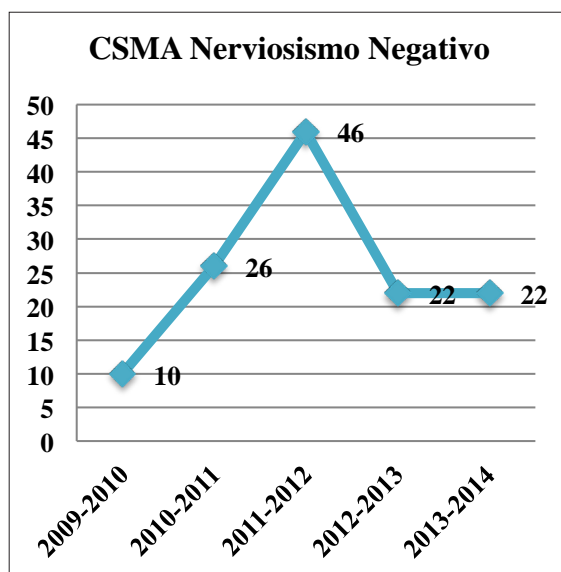


Gráfico n° 136 - Evolución - Alumnos CSMA.

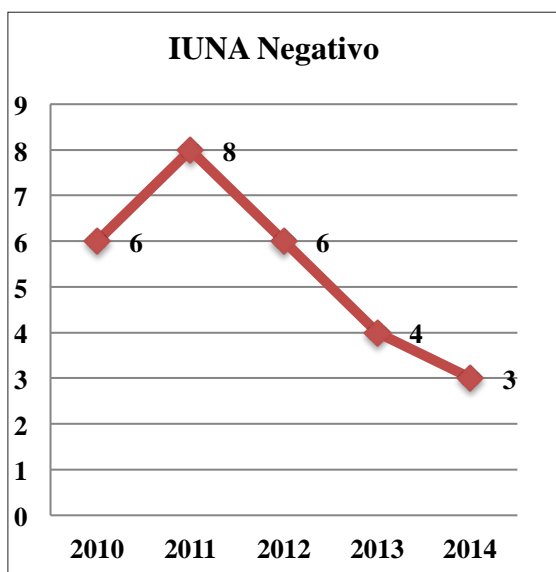


Gráfico n° 137 - Evolución - Alumnos IUNA.

En ambos gráficos las curvas comienzan con un ascenso y luego descienden, pero la diferencia en la cantidad de respuestas es muy notoria.

A continuación se transcriben algunas de las declaraciones de los participantes:

CSMA 2010/2011

A9: Hay nervios, pero la mayoría de las veces son negativos. Uno teme perder el control, o los fallos de memoria.

A26: Habrá que hacer algún entrenamiento para controlar la situación y que desaparezca el nervio negativo.

CSMA 2011/2012

A10: Yo me pongo muy nervioso. Estudio mucho, pero veo que no alcanza. Tengo que hacer mi final de grado y estoy atacado. Siento que no va a salir nada bien... Hace mucho tiempo que no me enfrento a un tribunal... 4 años... y ahora de golpe, esto.

IUNA 2010

A19: Yo tengo de los negativos!!! Espero que con el tiempo y la ayuda de mi profe vengan los positivos.

IUNA 2011

A15: A mí me cuesta la concentración. Entonces si me pongo a pensar cosas que me desvían, ya me viene el nervio negativo. Es cierto que no me presento a muchas cosas como mis compañeros y creo que eso me pasa factura.

En estas declaraciones se puede interpretar que los alumnos carecen de seguridad emocional y de aquí se desprenden varios temas.

Uno es el control, también ya mencionado anteriormente, y la búsqueda de alguna herramienta que les otorgue la seguridad que tanto anhelan. Otro es que a pesar de estudiar mucho, no alcanza porque su inseguridad es netamente emocional, la falta de frecuencia en enfrentar el problema se ha agravado durante los 4 cursos y ahora el problema es mayor.

En la tercera respuesta, esta alumna de 1º curso inconscientemente tiene la solución en su mano: el tiempo y la profesora. La profesora representa el respaldo en el que la alumna se apoyará en el transcurso de su carrera y el tiempo hará que ese trabajo que haga al lado de su maestra, madure.

En la cuarta respuesta, una alumna de 3º curso, reconoce que su falta de entrenamiento en enfrentarse al público le acarrea las inseguridades que menciona, y su mente se distrae porque no está entrenada.

Se menciona algún ejemplo de la evolución de determinados alumnos durante los cinco cursos. Se transcriben las respuestas dadas por el mismo alumno durante el transcurso del trabajo de campo realizado para esta investigación.

CSMA 2009/2010

A30: No sé cuál es el positivo...

CSMA 2010/2011

A30: No conozco otra cosa que mis nervios... serán de los negativos porque no siento nada bueno.

CSMA 2011/2012

A24: Sigo igual, o peor. Las obras son cada vez más complicadas, no llego a resolverlas bien, siempre me queda algo pendiente, un pasaje, una articulación, un dedo... qué se yo... Me falta seguridad, primero y principal.

CSMA 2012/2013

A6: Lo siento, no he podido con ellos.

CSMA 2013/2014

A1: He repetido curso para preparar mejor el concierto final de carrera, pero me da que no habrá muchos cambios. Todo sigue más o menos igual. Siento que me faltan cosas por resolver pero no sé cómo.

Este es uno de los testimonios donde se puede apreciar que el alumno comienza su primer año con un desconocimiento total acerca del nerviosismo sano. Se puede apreciar que según van pasando los años, no encuentra solución a su problemática y en el 4º curso se puede observar que su respuesta es totalmente resignada. Por último decide repetir, como dándose una última oportunidad para encontrar las respuestas que durante toda su carrera ha estado esperando.

En otro ejemplo se puede observar la reacción de la alumna de 1º curso, en la que al cabo de un tiempo decide actuar por cuenta propia, sin esperar a que la institución o los profesores le proporcionen las herramientas adecuadas para defenderse ante esta problemática.

CSMA 2009/2010

A32: Pienso que es necesario, si estuviese totalmente relajada, me aburriría.

CSMA 2010/2011

A32: No sé si llamarlo positivo. Pero sí es cierto que en los momentos de tensión es cuando estás más alerta y te das cuenta que no estudiaste lo suficiente con lo cual, no lo paso nada bien... así que positivo no creo que sea.

CSMA 2011/2012

A44: Yo he preferido repetir a ver si voy pillando lo de la concentración y el control de las obras. Siento que necesito más escena y pronto me buscaré concursos por ahí, a ver qué tal.

CSMA 2012/2013

A21: Finalmente me decidí por buscar oportunidades fuera del centro y no le dije nada a mi profesor... tampoco creo que le preocupe mucho... Voy a probar a decírselo a ver qué me dice...

CSMA 2013/2014

A15: Me estoy buscando la vida fuera. Todavía no le dije a mi profesor... no sé... me va a decir que me falta estudiar más... seguro. Hice un par de conciertos y me di cuenta que me faltan recursos pianísticos para salir adelante cuando me equivoco me pierdo.

Las primeras respuestas de los participantes, en los primeros cursos, parecen impersonales, como que el nerviosismo sano es algo que debiera ser y el fenómeno ocurrirá en algún momento. Al cabo de un tiempo se dan cuenta que el fenómeno no ocurre ya que si no hacen nada por cambiar, pues nada cambiará y continuarán la carrera hasta finalizarla igual que la comenzaron. Pero en realidad no es así, ya que el sujeto va reaccionando para bien o para mal, según pasan los años y aquello que parecía impersonal se torna totalmente personal hasta convertirse en un problema.

Cambiamos a las manifestaciones de algunas de las respuestas de los alumnos de IUNA.

IUNA 2010

A11: Yo todavía estoy un poco insegura con mis conocimientos y me falta fogueo, así que los nervios por ahora son de los negativos.

IUNA 2011

A11: Tengo mis momentos de nervios positivos y negativos... ya voy viendo la luz al final del túnel.

IUNA 2012

A11: Mi manera de ser es insegura aunque mi profesora se esfuerza mucho por ayudarme. Siempre tengo miedo de perderme, es lo que llevo peor. Tengo mis momentos buenos, aunque todavía son pocos, pero ya es algo.

IUNA 2013

A11: La seguridad te quita los nervios negativos. Eso viene con un estudio muy detallado en todo sentido, el entrenamiento escénico y después foguear las obras en todas partes.

Este es el seguimiento que se ha realizado a una alumna que comienza su 1° curso hasta el 4° curso, donde manifestaba una inseguridad pianística y emocional. Se ha dejado guiar por su profesora que evidentemente ha realizado un gran esfuerzo para ayudarla y finalmente ha llegado a solucionar su problema.

IUNA 2010

A15: Siempre hay nervios. En mi caso me desconcentro fácilmente pensando en los demás y creo que esos nervios son de los malos.

IUNA 2011

A15: A mí me cuesta la concentración. Entonces si me pongo a pensar cosas que me desvían, ya me viene el nervio malo. Es cierto que no me presento a muchas cosas como mis compañeros y creo que eso me pasa factura.

IUNA 2012

A15: Estoy mucho mejor este año, al fin!!! Mi concentración ya dura un poco más y me puedo meter en la música. Esto me viene bárbaro para el concierto de final de carrera. Pero de todos modos este año tengo programados varios conciertos y me presentaré a algunos concursos para foguear el programa.

Esta alumna ha encontrado la solución a su problema trabajando la concentración y lo ha hecho en el momento en que se ha decidido a enfrentarse al público y a los tribunales de forma habitual fuera de la institución.

Hay testimonios de alumnos que han resuelto la problemática del nervio negativo en muy pocos meses en su 1° año debido al trabajo pedagógico del profesor de piano.

IUNA 2011

A26: Estoy haciendo caso a todo lo que me enseñan. Hago todos los ensayos, el análisis, las visualizaciones, las respiraciones, las relajaciones... todo. Y la verdad es que te re ayuda. Tengo un poco de cosquillas en la panza antes de salir, pero después me concentro bastante bien desde el principio.

IUNA 2012

A20: Yo me exijo mucho. Me gusta trabajar en serio. Así que estoy notando que la manera de estudiar en el IUNA es pensada para nuestro futuro como pianistas, enfrentándonos permanentemente al público y a los tribunales. Me parece bárbaro. Así que lo mío, por ahora es muy cerebral. Intento controlar mis nervios, concentrándome. Todavía no disfruto, pero veo que puedo controlar mis nervios y las situaciones.

IUNA 2014

A19: Siento que estoy sobre algo muy sólido que me guía y no me deja estancarme. Eso me da tranquilidad.

A21: Entré con nervios malos y los estoy erradicando, en poco tiempo. Estamos haciendo un trabajo magnífico pianístico y mental.

Otro factor importante es la motivación que despierta el profesor y la institución en el alumno a través del compromiso que estos asumen con el estudiante, brindándoles todas las oportunidades que tienen a su disposición para su desarrollo como músicos profesionales.

IUNA 2012

A26: Un poco de cosquillas y nada más. Estoy teniendo muy buenos resultados. Además veo un gran compromiso del IUNA hacia nuestra formación como pianistas profesionales. La verdad es que nos dan muchísimas oportunidades para presentarnos, hacen muchos encuentros y ciclos además de las audiciones comunes. Cuando ves un compromiso así, te dan ganas de superarte.

También existen ejemplos en los que la solución no pasa por el lado pedagógico sino por el psicológico, donde se puede apreciar que no se registra ningún cambio desde el comienzo de la carrera hasta el final. En esta institución se dieron dos casos específicamente.

IUNA 2010

A12: Ahhhh, los míos son destructivos!!!

IUNA 2011

A12: Yo sé que no tengo arreglo... sigo con los negativos... y bueno...

IUNA 2012

A12: No hay caso... siguen los negativos...

IUNA 2013

A12: Yo sigo sufriendo como una madre!!! Menos mal que ya termino.

IUNA 2012

A10: Mis nervios son re negativos. A ver si con el tiempo alguien me puede ayudar a superar este caos.

IUNA 2013

A10: Sigo igual... con nervios negativísimos!!!

IUNA 2014

A5: Es horrible, malísimos!!!!

En la gran mayoría de los alumnos, los resultados han sido satisfactorios pedagógicamente hablando.

En estos dos casos específicos, no solo no han obtenido resultados, sino que tampoco se ha observado una evolución o involución ya que la manifestación acerca del nerviosismo malo ha sido siempre igual. No se saben las causas que han llevado a estas personas a no obtener los resultados deseados, tampoco hemos sabido si han seguido las pautas marcadas por los respectivos profesores como lo han hecho sus compañeros.

Las respuestas dadas por los alumnos pertenecientes al IUNA, también coinciden con los del CSMA, en que debe existir el nerviosismo positivo o productivo para poder interpretar disfrutando de la música. Atribuyen un papel muy importante a este tipo de nerviosismo como el impulsor de la concentración. La gran mayoría llegan a la conclusión de que este se logra, además, con frecuentes presentaciones ante el público y los tribunales. Es muy importante el papel del profesor en este punto, ya que se preocupa por lo que le sucede al alumno de forma individual, hasta que logra su objetivo. A esto llegan gracias a un número muy significativo de audiciones, conciertos y concursos a los que se exponen permanentemente guiados por sus profesores. Los alumnos reconocen el compromiso de muchos de sus profesores ya que hasta organizan reuniones los domingos en sus casas para que toquen sus programas antes de lanzarse al escenario.

IUNA 2011

A6: Es genial!!!! Me copa¹⁸!!! Eso porque con la Gorda trabajamos muchísimo el tema escena, ensayos, visualización, las reuniones domingueras. Todo eso se contagia entre compañeros y ella lo fomenta muy bien. Estamos todos súper metidos en la música y lo pasamos re bien.

18 Me gusta.

Es decir que el tema de la experiencia y la frecuencia en la actividad artística es uno de los puntos más importantes, mencionados por los alumnos, junto con la ayuda de sus profesores.

El problema que se plantea es cómo el alumno puede transformar ese nerviosismo negativo en positivo.

Se ha mencionado la inseguridad en el estudio, pero también la inseguridad personal emocional.

Según el Dr. Levy (2012) el sentimiento de inseguridad emocional, es un sentimiento universal porque el ser humano es un ser vulnerable que experimenta situaciones nuevas y desconocidas permanentemente; y eso crea un halo de incertidumbre. Lo que va cambiando de persona a persona es que esa inseguridad puede ser leve y transitoria y desembocar en un sentimiento de desconfianza y de inseguridad, o puede ser algo intenso y crónico que uno lo experimenta como un padecimiento que lo frena, lo vive, lo paraliza, lo perturba, lo incomoda.

Es decir lo que va cambiando es la intensidad y la cronicidad de esa vivencia. Como es una emoción desagradable y displacentera, moviliza reacciones interiores para transformarlas.

El intentar transformar la inseguridad emocional en confianza, implica hacer un aprendizaje; implica que cada uno se pueda conectar con la manera en que vive ese sentimiento de inseguridad, y luego explorar qué reacción se activa en el individuo cuando experimenta ese sentimiento de inseguridad.

El alumno continuamente siente algo y juzga acerca de lo que siente. Es decir que actúa y además de opinar muchas veces cuando esta veredicto es favorable activa un programa para conservar lo que hizo; y si esta dictamen es desfavorable y no le gusta lo que sintió, activa un programa para transformarlo.



Mapa conceptual n° 26 - Transformación de la Inseguridad emocional a la Confianza.

Esto se puede dar a nivel intrapersonal (es decir en la misma persona) o interpersonal (en distintas personas).

Ese evaluador, ese que opina a veces dentro del alumno es muy inmaduro y cuando algo de lo que hizo, al que juzga no le gusta, en lugar de decir «no me gusta lo que has hecho» dice «eres un desastre». Y el realizador se lo cree porque esa es la opinión que tiene dentro y se lo dice todo el tiempo. De modo que un factor muy importante, productor de inseguridad, es la inmadurez del evaluador interior.

Pero la mayoría de las personas opina con mucha liviandad confundiendo lo que no le gusta con lo que no sirve. Eso ocurre muchas veces de modo interpersonal. Por ejemplo de profesor a alumno.

Existe un tercer elemento que es el que programa la transformación. El alumno reacciona ante esa parte insegura y lo que quiere es hacerla desaparecer. Entonces trata de suprimirla y no sabe, todavía no aprendió lo que con el tiempo y la madurez psicológica va a ir descubriendo. La única forma de frenar la inseguridad es el crecimiento y la madurez. Las cosas desaparecen en la medida en que se transforman por crecimiento.

Si se divide el trabajo de los tres elementos la resultante es: el alumno (realizador) dispone de un evaluador respetuoso (es decir que no lo humilla) y un programador que le consulta el aspecto inseguro de lo que necesita. El aspecto inseguro se siente confiado porque tiene el respaldo, sabe que se puede equivocar, que todos van a estar con él ayudándolo a aprender de lo que está viviendo.

El alumno va a realizar su audición con tranquilidad si sabe que pase lo que pase va a tener el respaldo interno que le va a permitir aprender lo que vivió. Eso es lo que da la confianza y por lo tanto actuará en consecuencia.

Esto que se acaba de analizar a nivel psicológico también se puede llevar al plano pedagógico interpersonal.

Quizá, muchas de las soluciones pudieran llegar desde el campo psicológico, aspecto que excede el ámbito que este trabajo pretende desarrollar.

La confianza que obtenga el alumno le permitirá desarrollarse y poder acceder a cualquier actividad escénica.

VI.9 CONCEPCIONES DE LA ESCENA

El piano es un instrumento muy versátil, que da opciones a ser ejecutado solo, en música de cámara con otros instrumentos o cantantes, integrando una orquesta sinfónica o como solista en la misma. Esto significa que el margen de maniobra para los futuros trabajos es considerablemente amplio.

A continuación pasamos la séptima pregunta: **¿Sientes diferencia entre tocar solo o con un grupo de cámara en un concierto?**

Las respuestas han determinado las diferentes concepciones de la escena con respecto a las distintas situaciones de presentación, caracterizadas por ser solista o hacer música de cámara. Algunos alumnos han respondido que ambas opciones implican una responsabilidad y una preparación proporcionalmente equitativa, y otros no se definen.

En el siguiente gráfico se muestran los resultados de las predilecciones de los alumnos en cuanto a la elección del tipo de presentación.

Los datos extraídos de las respuestas de los participantes de ambas instituciones a lo largo de la investigación han sido:

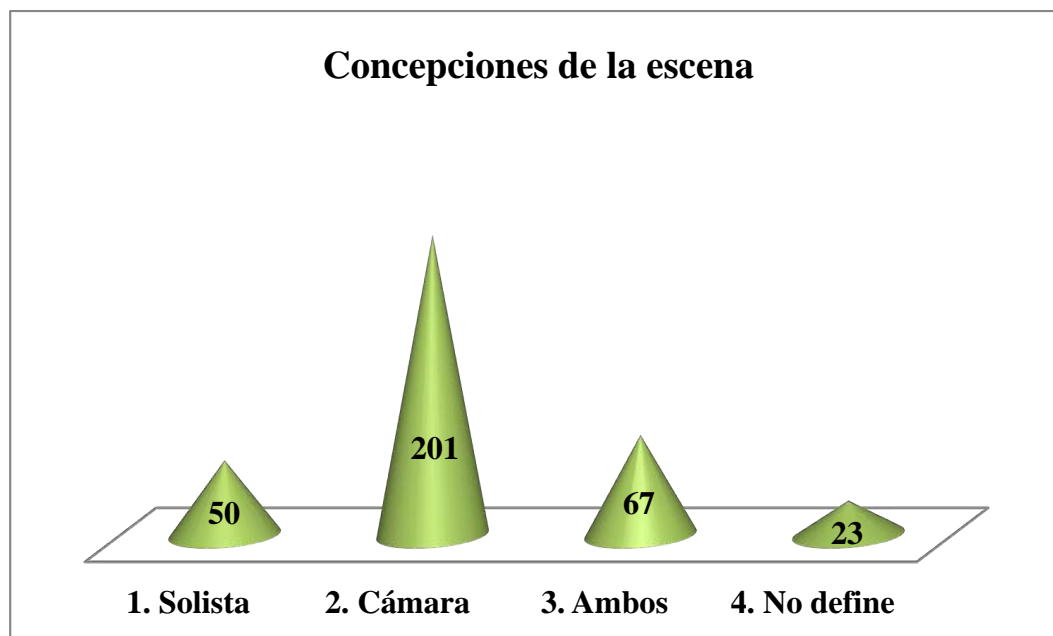


Gráfico n° 138 - Concepciones de la Escena - Ambas instituciones.

Los alumnos han manifestado sus predilecciones hacia los distintos tipos de presentaciones. La mayoría han optado por la música de cámara, seguidos por quien prefieren ambas formaciones, otros eligen ser solistas y un cuarto grupo no han definido su postura.

En el CSMA existe una marcada inclinación por la música de cámara. La justificación de los alumnos es que a éste tipo de formaciones le atribuyen una menor carga de trabajo, compromiso o responsabilidad frente al repertorio pianístico solo. Sobre un total de 209 respuestas, solo 21 han preferido optar por ser solistas y 151 se sienten más cómodos haciendo música de cámara. En general, la elección de esta opción se debe a las inseguridades pianísticas que sufren los alumnos y se sienten más apoyados por los compañeros para compensar esas carencias.

En el IUNA de los 124 participantes las respuestas se han dividido en las cuatro categorías como en el caso analizado en el CSMA. La primera de ellas es la categoría solista cuyo resultado de preferencia ha sido de 29 respuestas. En la categoría de música de cámara el número de respuestas ha sido de 50. En la tercera, ambas formaciones han arrojado un resultado de 44 respuestas y solo 4 no han definido o no han manifestado interés por ninguna de ellas.

A continuación se realiza una separación entre ambos centros para determinar con más precisión estas preferencias del alumnado.

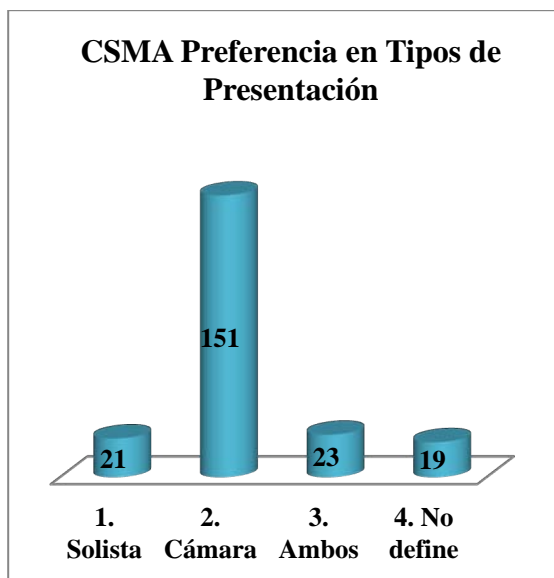


Gráfico n° 139 - Alumnos CSMA.

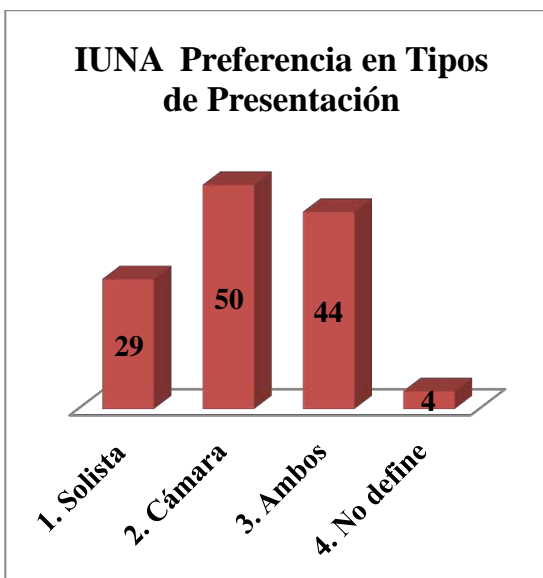


Gráfico n° 140 - Alumnos IUNA.

Se puede apreciar, la importante diferencia en las respuestas de los participantes relacionadas con los diferentes tipos de presentaciones.

Analizaremos por qué se produce esta divergencia entre ambas instituciones a través de las declaraciones de los alumnos.

Con respecto a los tipos de presentación en público ya sea como solistas o en grupo de cámara las respuestas han marcado una gran tendencia hacia la segunda opción.

CSMA 2009/2010

A3: En grupo me siento más arropado, más seguridad.

A10: Además de ser más relajante tocar en cámara, tienes la ventaja de leer la partitura.

A18: Si somos varios, el trabajo se reparte y los nervios también.

CSMA 2011/2012

A24: ... pero pienso que no tengo los recursos y la templanza necesarias para estar tranquilo cuando toco solo.

CSMA 2012/2013

A20: Tengo muchos problemas que resolver y eso me hace sentir inseguro al tocar de solista. Cámara es menos comprometido.

Dentro de estas respuestas hay alguna de ellas que ha mencionado, como en casos anteriores, la esperanza de que con el tiempo y el transcurso de la carrera, haya una evolución, para poder llegar a sentirse seguros con ambas formaciones; y efectúan una elección hacia la música de

cámara utilizándola como trampolín hacia la deseada seguridad que deberían adquirir para tocar como solistas.

Esto implica que para algunos alumnos que están buscando una solución a su problemática del miedo ante conciertos, exámenes o audiciones, la música de cámara puede ser, y de hecho es, una herramienta con la que llegar a obtener una solución.

CSMA 2013/2014

A35: Por ahora si me preguntas, prefiero cámara. Cuando tenga más recursos quizás cambie de opinión... ya veremos con el tiempo.

IUNA 2012

A15: Ser solista requiere mucho laburo¹⁹ y responsabilidad. Prefiero cámara.

Para muchos alumnos el tocar como solista requiere mayor preparación y responsabilidad.

CSMA 2009/2010

A12: Un solista es un solista y eso es más compromiso.

A20: Si tocas solo, requiere un estudio más detallado.

A21: Para solista la preparación es mayor.

CSMA 2010/2011

A5: Como solista me da que tengo que prepararme más.

CSMA 2012/2013

A3: Prefiero cámara, hay menos responsabilidad.

A13: Cámara es mucho mejor, estudio menos... jaja.

Incluso se puede observar en un caso donde el mismo profesor le indica la diferencia de dificultad entre una formación y otra.

CSMA 2009/2010

A35: La presentación solista, es la más difícil, eso me lo dice siempre mi maestro.

Encontramos dos aspectos importantes en este punto, que son la preparación y la responsabilidad, y responden a los criterios para su distinción. Estas apreciaciones, son aprendidas

¹⁹ Trabajo.

desde una figura de autoridad, que además colocan al sujeto en la posición de definir el trabajo de cámara como más fácil, implícitamente. También es cierto que el hecho de tocar en grupo, hace más fácil echarle la culpa a otros cuando algo no sale de forma deseada. O por el contrario, en algunas respuestas se puede observar que el alumno prefiere tocar solo para no perjudicar a sus compañeros.

La responsabilidad es un valor, una característica positiva de una persona que hace que se comprometa con los demás en una situación establecida.

CSMA 2009/2010

A1: Más tranquila tocando sola, porque si no puedo perjudicar a mis compañeros.

A36: Solo estoy más tranquilo por si me equivoco...

También se alude a la responsabilidad y la preparación, como se ha explicado anteriormente, en cuanto que ser solista requiere ambos factores en una proporción más elevada.

IUNA 2010

A2: Sé que para solista hace falta tener condiciones especiales. Yo no las tengo sinceramente...

A5: ... Solista... es mucha responsabilidad.

A6: Yo además estoy haciendo la carrera de canto y de dirección, así que todo me copa. Pero soy consciente que para ser un buen pianista solista, se necesita algo más... una preparación exclusiva.

Al hablar de mayor responsabilidad por el hecho de tocar solos, significa que son conscientes de que la toma de decisiones, al tocar solos, es consecuencia de sus propios actos. No comparten responsabilidades, asumen las consecuencias de sus decisiones.

CSMA 2010/2011

A36: Prefiero apañarme solo, si me equivoco es mi responsabilidad y sabré salir solo del follón.

CSMA 2012/2013

A17: Las dos están bien. Prefiero solista. Sé que implica más compromiso, más responsabilidad, más estudio, obras más complejas, pero me gusta más y no me quejo porque controlo bastante.

En determinadas respuestas se puede observar que algunos de los alumnos le otorgan una importancia menor al hecho de hacer música de cámara, como si lo más importante fuese llegar a ser exclusivamente solista.

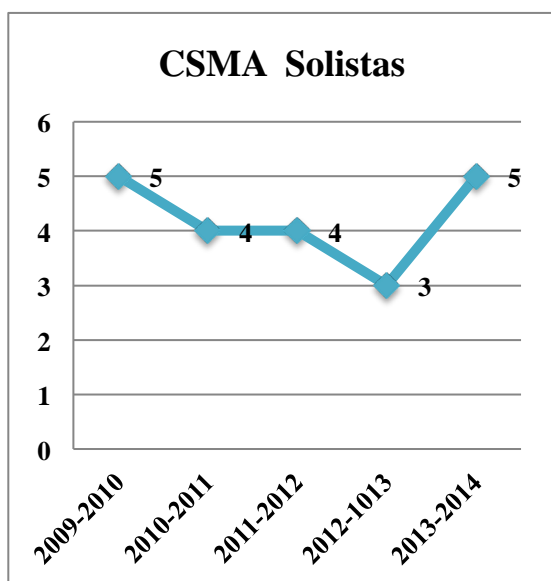


Gráfico n° 141 - Evolución - Alumnos CSMA.

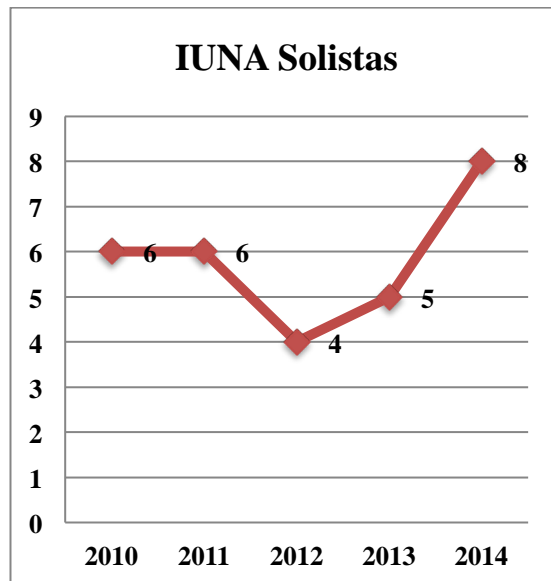


Gráfico n° 142 - Evolución - Alumnos IUNA.

De acuerdo a las respuestas de los alumnos, los gráficos muestran una tendencia similar en ambas instituciones aunque porcentualmente en el CSMA los resultados dan un 10,04% y en el IUNA un 23,38%.

CSMA 2011/2012

A56: Hombre, yo estoy haciendo la carrera para ser solista. Después si veo que no me da, buscaré otras alternativas para vivir.

CSMA 2012/2013

A19: Como no veo una evolución en mí como pianista, prefiero cámara.

CSMA 2013/2014

A9: ...A ver si el próximo curso ya te puedo dar la respuesta que quisiera y que es: ser solista.

La aparición del ego, como se ha explicado en la evolución histórica del Nacimiento del Intérprete, en el capítulo del Marco Teórico de esta investigación, hace que el alumno haga su elección hacia la figura del pianista solista, reflejándose en los grandes nombres que históricamente han representado a los ideales de pianistas desde el siglo XIX.

A continuación se exponen los gráficos donde se muestra la evolución de las respuestas de los alumnos relacionados con la preferencia hacia los conciertos de Música de Cámara.

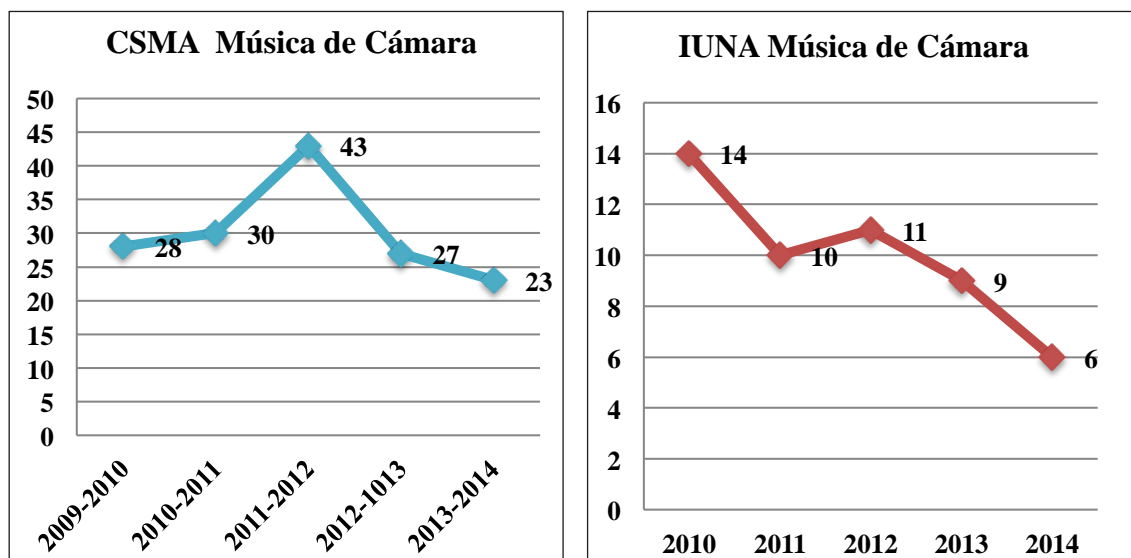


Gráfico n° 143 - Evolución - Alumnos CSMA.

Gráfico n° 144 - Evolución - Alumnos IUNA.

Si bien ambos gráficos arrojan resultados elevados, el porcentual ha dado un total del 72,24% para los alumnos del CSMA y 40,32% para los del IUNA. Esta elevada participación se debe a diferentes razones.

Dentro de la preferencia hacia la música de cámara, se puede observar que muchas respuestas apuntan a hacerla por placer, compartir sin desmerecer la formación, por el simple hecho del disfrute, dejando de lado el ego, como muestran con claridad las siguientes respuestas.

IUNA 2011

A1: Hacer cámara es mirarse, esperarse, respirar juntos. Me gusta mucho. También toco como solista porque así lo requiere la carrera y hay que perder los nervios, aprender muchas cosas, a concentrarse y todo eso. Pero la música de cámara me llena más.

IUNA 2012

A1: Cuando tocamos juntos es como que «dejás» de mirar la individualidad y estás con el grupo. Cuanto más desaparece la individualidad, más se crece el grupo. Creo que esa es la riqueza de hacer música de cámara.

A2: ... Al contrario de lo que muchos creen, hacer música de cámara bien hecha, es muy difícil porque «necesitás» encontrar a las personas que encajen con vos o vos que encajes con ellos. Va más allá del repertorio, si es fácil o difícil.

IUNA 2013

A1: No siempre sucede, pero en el ensamble que estoy hemos conseguido tener la humildad suficiente como para ponernos al servicio de la música dejando de lado nuestro egocentrismo.

IUNA 2014

A9: Prefiero cámara, pero no por nervios, porque no tengo, sino por una cuestión de estar con gente, compartir, hacer música juntos. Lo que pasa es que «tenés» que encontrar un grupo humano que te lleves re bien para que no haya choques de egos.

En el CSMA otra de las causas de esta elección, aunque en menor cantidad, es la preferencia de sentirse acompañado, hacer música juntos, es decir, compartir. Una necesidad que ya se había planteado anteriormente cuando se hizo una alusión al construccionismo social.

CSMA 2009/2010

A28: Disfruto estando con otros.

CSMA 2010/2011

A16: No me gusta estar solo en el escenario. Cuando estás con los compis además de compartir la música, compartes charlas antes de salir, miradas mientras tocamos... cosas.

También se atribuyen esta elección, a las diferentes personalidades de los alumnos por diferentes razones: algunos por compartir, otros por egocentrismo, otros por preferencias del repertorio.

IUNA 2010

A24: Solista, te infla el ego... jajaja.

IUNA 2011

A19: Cámara, me siento más firme. Además mi personalidad no es arrolladora como para tener carácter de solista... «acá estoy yo», prefiero un perfil más bajo.

A21: Por mi manera de ser, soy más de cámara, acompañar.

A24: Me parece que compartir es mejor. Por ahora me siento más cómodo.

IUNA 2013

A3: Las dos formaciones me copan. Cada una tiene lo suyo. Por un lado ser solista te infla el ego y por otro hacer cámara te lo baja. Está re bueno.

A9: Me gusta ser solista, es lo que va con mi manera de ser.

A11: Sé que no soy una pianista como otros compañeros que son geniales... yo soy más o menos... hago las cosas bien pero soy consciente de que no brillo. Así que como tengo un perfil bajo, prefiero hacer cámara.

IUNA 2014

A4: Prefiero solista, soy medio diva, jaja.

A20: Yo soy de arrojarme, me siento solista...

Una de las ventajas más anunciadas por los alumnos-pianistas al hacer música de cámara, es el tener la partitura en el atril. Esta es una ventaja de la que los pianistas solo gozan cuando tocan en ensamble. Como uno de los grandes problemas que genera la ansiedad escénica es el miedo al olvido, a perderse, a no saber continuar, por tener la obligación instituida de tocar de memoria, esta problemática se ve resuelta en esta tipología de formación musical. Es una de las razones por la cual algunos alumnos se decantan por la música de cámara.

CSMA 2009/2010

A10: Además de ser más relajante tocar en cámara, tienes la ventaja de leer la partitura.

CSMA 2010/2011

A4: Entre otras cosas, poder tocar con partitura.

CSMA 2011/2012

A22: Cámara prefiero. Estoy más tranquila con mi partitura, sin tener que tocar de memoria.

CSMA 2013/2014

A10: El hecho de tener la partitura delante de mi nariz, me da algo más de seguridad... tampoco es para tirar manteca al techo, pero ayuda.

IUNA 2010

A3: Yo prefiero la música de cámara, primero porque «tenés» la partitura adelante, en cambio cuando «tocás» de solista es de memoria. Además el trabajo en general se reparte mucho, salvo con Brahms...

A8: Hay muchas diferencias. Una diferencia es el repertorio, en cámara es mucho más acomodado, salvo algunos compositores muy complejos, lo demás es totalmente accesible. Otra es que «tocás» con partitura...

Esto significa que existen algunas coincidencias en cuanto a las respuestas. Por ejemplo, la elección de la música de cámara en cuanto a la supuesta facilidad del repertorio o el tema de la memoria, salvo algunas excepciones.

Existen casos de alumnos que aunque se encuentran estudiando la carrera, ya están trabajando en diferentes formaciones e incluso dando conciertos con las mismas al margen de los recitales que hacen como solistas dentro y fuera de la institución.

IUNA 2010

A2: ...Fuera del conservatorio estoy en el coro del Lagúyn Onak y a veces acompaño al piano, y eso me reconforta muchísimo. Creo que cuando me reciba²⁰, mi profesión irá por ahí.

A19: ...Mi futura cuñada toca violín, y estamos haciendo algunos conciertitos por ahí... y nos va muy bien.

IUNA 2013

A5: Ya estoy en 4º y puedo decantarme por lo que voy a hacer en el futuro laboral: cámara con coros.

En el caso del IUNA, existen algunas referencias que marcan unas diferencias, como por ejemplo la tradición de hacer cámara en casa o pensar en un futuro como salida laboral.

IUNA 2010

A5: Estoy empezando a trabajar con un coro amateur y la verdad es que está re bueno. Me gusta cómo suena...

A14: Yo hago las dos cosas porque mi hermana es violinista de la orquesta Sinfónica Nacional y hacemos muchas cosas juntas, en el centro Armenio especialmente...

A17: ...Aunque con mi hermana hacemos cosas a 4 manos y 2 pianos y lo pasamos muy bien. Pero me gusta más ser solista.

A18: ...hago cámara con mi hermano a 2 pianos y 4 manos y con mi novio que además de piano estudia canto, lo acompaño en muchos conciertos.

A22: ...Ahora además de preparar mi tesina ya estoy trabajando dirigiendo un coro y los acompaño mucho al piano. Me gusta mucho. Es otra manera de ganarse la vida.

A23: ...hago cámara con mi madre y mis hermanas desde siempre.

IUNA 2011

A7: ...También es cierto que estoy trabajando acompañando a otros instrumentos y cantantes pero para hacer plata²¹, nada más.

A23: Siempre hice mucha cámara en casa...

²⁰ Acabe la carrera.

²¹ Dinero.

En el IUNA la mayoría de los alumnos cursan sus carreras en el turno de noche, es decir a partir de las 19 a las 23 h, que es el horario utilizado preferentemente por personas que trabajan durante el día debido a la necesidad económica de pagarse la carrera o contribuir económicamente en sus casas.

También es una realidad que existe una tradición musical en las familias de ascendencia europea y de la ex Unión Soviética instalados en Argentina después de las guerras (italianos, es pañoles, alemanes, griegos, rusos, armenios, etc.) y por esa razón los padres se preocupan por la formación musical de los niños.

Entre las motivaciones se puede decir que muchos de ellos, han preferido dar una respuesta equitativa para ambas formaciones por gusto personal, pero en algunas ocasiones finalmente se deciden por una.

Seguidamente se muestran los gráficos relacionados a esta elección por parte del alumnado de ambas instituciones, separado por cursos.

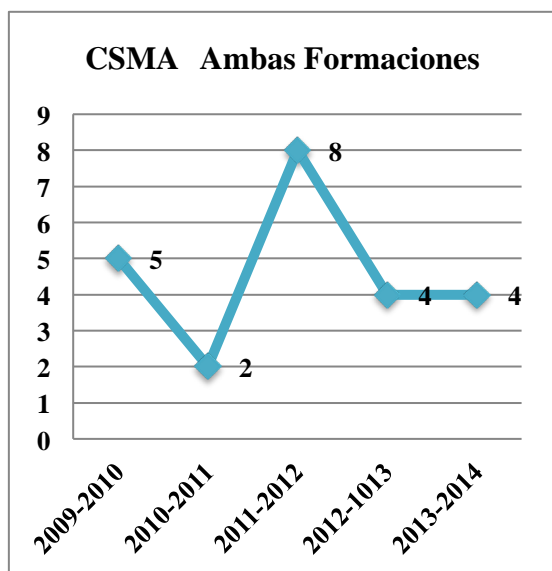


Gráfico n° 145 - Evolución - Alumnos CSMA.

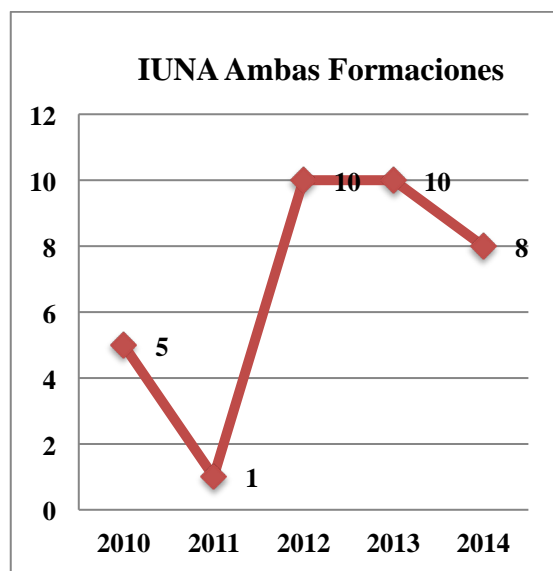


Gráfico n° 146 - Evolución - Alumnos IUNA.

Los gráficos muestran una estabilización en el final de los recorridos de las curvas. Porcentualmente existe una diferencia notable ya que en el CSMA el 11% se ha manifestado en favor de ambas formaciones mientras que en el IUNA el resultado fue del 27,42%.

CSMA 2009/2010

A22: A mí me gustan los dos, pero es cierto que estoy más tranquila acompañada.

A40: Cada una tiene sus ventajas.

CSMA 2010/2011

A39: Las dos tienen sus complicaciones.

CSMA 2011/2012

A18: Las dos cosas son igual de importantes porque o te comprometes con los demás o te comprometes contigo mismo...

A32: Y sé que si hago bien mi trabajo como solista, el de cámara estará chupado.

A57: Las dos cosas están bien. El trabajo en ambos tiene que ser responsable.

CSMA 2013/2014

A31: Las dos maneras me gustan pero prefiero ser solista...

Puede existir una razón por la cual hay alumnos a quienes ambas formaciones les satisface. Como la preparación del repertorio solista es muy exigente, para los que lo logran les resulta muy cómodo y satisfactorio hacer música de cámara. También significa que el solista que emocionalmente tiene confianza en sí mismo, está en condiciones de integrar un grupo de cámara.

Se exponen también algunas respuestas dadas por los participantes en el IUNA con respecto a este tema donde los alumnos expresan el disfrute que experimentan cuando hacen música de cámara.

IUNA 2011

A3: Las dos son preciosas. Ser solista da muchas satisfacciones y hacer cámara me resulta muy fácil pianísticamente hablando, pero es más rico interpretativamente.

A6: Las dos me gustan mucho y me lo paso re bien con las dos. Si es por tema nervios, no hay problema.

IUNA 2012

A9: Las dos cosas me copan. No tengo problemas.

IUNA 2013

A22: Disfruto un huevo con las dos maneras. No hay drama.

Han existido unas respuestas, muy escuetas, mencionando a los profesores con respecto a este tema.

Uno en el CSMA durante el curso 2009/2010, ya mencionado anteriormente, donde el profesor de piano le inculca al alumno de 2º curso la dificultad superior que tiene el repertorio para solista con respecto al de cámara:

CSMA 2009/2010

A35: La presentación solista, es más difícil, eso me lo dice siempre mi maestro.

A partir de esa afirmación por parte del profesor, el alumno ha descartado totalmente ser solista o al menos intentarlo. No se puede emitir un juicio de valor con respecto a esta afirmación ya que entre las opciones que se supone ha barajado el profesor podrían estar:

- a. Que al profesor no le interese la Música de Cámara.
- b. Que el profesor piense que su alumno no posee las condiciones o el talento necesario para llegar a ser un solista, y que este no se crea falsas expectativas al respecto.

Las respuestas del mismo alumno, en los cursos siguientes fueron:

CSMA 2010/2011

A35: Ser solista requiere mucho trabajo y ser muy responsable; las obras son enormes para el piano. Pero me decanto más por la cámara.

CSMA 2011/2012

A28: El repertorio pianístico es muy complejo y extenso. Cuando haces cámara, por lo menos en mi caso, me siento más tranquilo en un escenario; compartes todo, lo bueno y lo malo.

En el IUNA también existen pocas respuestas en las que figuran los profesores, pero ninguno de ellos haciendo afirmaciones sino motivando al alumnado.

IUNA 2010

A9: Yo, como mi hermano, estudio canto también y me gusta mucho acompañar cantantes; el mundo de la lírica está re bueno. Hago conciertos solistas, mucho, porque La Gorda nos incentiva y estamos permanentemente fogueando las obras y también me gusta...

IUNA 2013

A23: Mi profe es un fenómeno, estoy muy contento y disfruto todo.

IUNA 2014

A19: Estoy muy contenta con el trabajo de solista que estoy haciendo con mi profe. Pero creo que voy a tener más posibilidades como pianista de cámara, tengo algunas li-

mitaciones porque mis manos son muy chiquitas y hay compositores que no puedo abordar.

También existen algunos índices de evolución o involución marcados por las respuestas de los participantes donde manifiestan su contento o descontento con los logros obtenidos durante los años que han cursado la carrera. Sigue estando presente, como en casos de preguntas anteriormente formuladas a los alumnos, la esperanza de que el paso del tiempo ponga una solución a sus problemas.

En el ejemplo siguiente se puede observar un caso de seguimiento de una alumna desde 1º al 4º curso:

IUNA 2010

A4: De momento me siento más segura en música de cámara.

IUNA 2011

A4: Con la música de cámara me siento más segura en el escenario.

IUNA 2012

A4: Soy consciente que mi pianismo no es excelente y me siento más cómoda haciendo cámara.

IUNA 2013

A4: Gracias a mi profesor puedo decir que he aprendido a controlarme y ya no estoy tan nerviosa cuando toco sola. Pero la música de cámara es mi preferida.

Se puede decir que la preferencia de la participante por la música de cámara no ha cambiado, pero sí sus razones. Comienza en el 1º curso hablando de su elección por cuestiones de seguridad, aunque no hace mención sobre si es de forma general o es vinculada a la escena. En el 2º curso menciona el escenario como punto importante para referirse a la misma inseguridad. Esto va cambiando a través de los siguientes cursos, en el tercer curso toma conciencia de sus limitaciones como pianista solista y sustituye el vocablo «seguridad» por «comodidad». Al llegar al último curso ve cumplido su objetivo acerca de su autocontrol y haber vencido a los nervios cuando toca de solista gracias a la labor pedagógica de su profesor de piano, pero ahora tiene claro que su elección hacia la música de cámara es por disfrute y preferencia, no porque la utilice como recurso.

Otro ejemplo, también en el IUNA, donde se puede observar que la alumna menciona una evolución a lo largo de sus cuatro cursos.

IUNA 2011

A18: Por el momento estoy más cómoda haciendo cámara porque me hace sentir más tranquila. Veremos más adelante.

IUNA 2012

A18: Estoy sintiéndome más tranquila cuando toco sola y eso hace que ya no le tenga miedo a ser solista. Las dos maneras me gustan.

IUNA 2013

A18: Principalmente elegiría ser solista, porque ya me siento mucho más segura con mi manera de tocar. Hacemos cámara también y me divierto pero no lo veo para elegir solo cámara.

IUNA 2014

A11: Ser solista fue siempre mi meta, me divierte hacer cámara pero no me llena del todo.

En este ejemplo se ve claramente cómo la participante va cambiando su preferencia. La alumna deja la puerta abierta al cambio desde su primera respuesta cuando al final de la frase dice «veremos más adelante». Comienza el 1º curso eligiendo la música de cámara como opción sin ninguna duda, solventándose sobre la tranquilidad que esa formación le provoca. Ya en el año siguiente, la elección ha cambiado de música de cámara a ambas formaciones debido a que su tranquilidad como solista se ve acrecentada. En el 3º curso, su respuesta está marcada por un claro deseo de ser solista en un futuro. Y en el último curso ya afirma su preferencia a ser solista con contundencia. En este ejemplo se ve claramente el cambio que ha experimentado la alumna en cuanto a su seguridad y tranquilidad frente al instrumento, lo cual le da total libertad para elegir entre una formación u otra, pero no ha mencionado en ningún momento la labor de su profesor en el proceso, aunque está implícita.

A continuación se presenta un ejemplo extraído del trabajo de campo de un alumno del CSMA al cual se le ha hecho un seguimiento de 1º a 3º curso.

CSMA 2011/2012

A33: Todavía me siento bastante inseguro con mis recursos así que de momento me siento mejor haciendo cámara.

CSMA 2012/2013

A24: Mi falta de confianza en lo que hago y cómo lo hago hacen que prefiera hacer cámara.

CSMA 2013/2014

A5: Todavía prefiero cámara.

Lamentablemente este alumno no ha conseguido encontrar una solución a su problemática en cuanto a sus recursos pianísticos, lo cual le provoca inseguridades y esto hace que en ningún momento pueda elegir con libertad la formación que desee. Es decir, que su elección está sujeta a sus limitaciones frente al instrumento y no por disfrute del mismo.

Se expone otro ejemplo de la misma institución, de un alumno que cursa desde 2º a 4º, y reconoce que su trabajo personal, es decir su estudio, es muy escaso por no dedicarle el tiempo necesario.

CSMA 2011/2012

A34: Siento que me llevo mejor en cámara. Todavía me faltan muchos recursos para afrontar las cosas solo. Aunque lo tenemos que hacer, pero cuando estás en un grupo pueden surgir más posibilidades de tocar fuera si el grupo se lo propone y le quiere sacar rendimiento.

CSMA 2012/2013

A25: Con lo poco que me dedico a esto, la verdad es que salgo beneficiado con música de cámara.

CSMA 2013/2014

A6: Y todo sigue igual... preferible cámara, me tensa menos.

Aquí, el alumno asume la responsabilidad de su falta de compromiso con la dedicación necesaria para cambiar su situación de inseguridad. No solo no hace nada por sí mismo, sino que además espera que el grupo asuma el rol de *manager* para buscar conciertos fuera del centro de estudios.

Otro ejemplo de la misma institución de 1º a 3º curso.

CSMA 2011/2012

A42: Espero poder dominar las dos cosas por igual, con el tiempo. Por ahora cámara.

CSMA 2012/2013

A33: Me gustan las dos y creo que no lo estoy haciendo mal.

CSMA 2013/2014

A13: Yo no me veo como solista.

El alumno participante expresa su deseo de llegar a disfrutar de ambas formaciones, pero en el primer curso su preferencia se expresa hacia la música de cámara como único recurso. En el segundo curso, el alumno confirma su gusto por las dos opciones y siente que puede llegar a lograrlo. Algo sucedió desde entonces para que en el último curso que fue encuestado haya desistido de la opción solista. Esta incógnita no se podrá desvelar ya que el trabajo de campo de esta investigación acabó en ese curso y el alumno no ha querido expresarse al respecto.

Hay un ejemplo, siguiendo en el mismo centro de estudio, donde el alumno utiliza a la música de cámara y su grupo como medio para buscar una solución a la problemática. El seguimiento ha sido de 3 cursos.

CSMA 2011/2012

A32: Yo sé que si hago bien mi trabajo como solista, el de cámara estará chupado.

CSMA 2012/2013

A23: Sigo prefiriendo cámara, pero además estoy en un ensamble que les gustar buscar para tocar fuera del conservatorio, así que creo que por ahí puede ir la cosa; tocar más y a ver si eso se me contagia para el repertorio solista.

CSMA 2013/2014

A4: Cualquiera de las dos mola mazo²²...

La decisión de este alumno de buscar en su grupo la tabla de salvación, ha sido plenamente acertada. Ha conseguido llegar a sentir que ambas formaciones están a su alcance en cuanto al control que estaba necesitando. Finalmente puede ejercer de pianista solista y «camarista» con total libertad y por disfrute.

Se puede apreciar que las respuestas de los alumnos están guiadas por el disfrute hacia ambas formaciones. En estos casos no se puede hablar de una u otra elección por tener mayor o menor dificultad, o generar mayor o menor ansiedad sino que estos valores asignados, se equipararon.

Cabe destacar uno de los pocos casos en los que las respuestas fueron negativas hacia ambas formaciones y no han logrado cambiar su estado durante el transcurso de la carrera.

IUNA 2010

A12: Yo nada!!!! Pero si tengo que decantarme por algo... no sé... porque si toco sola, me muero y si toco con otros y me equivoco, también me muero... no sé...

²² Gusta.

IUNA 2011

A12: No prefiero nada... si tengo que hacer algo lo hago...

IUNA 2012

A12: No quiero nada.

IUNA 2013

A12: No, yo quiero irme a mi casa.

Este es el ejemplo de una alumna que no ha tenido ningún cambio a lo largo de los 4 años de la carrera. En el primer curso, su manifestación, al menos mostraba una inquietud para resolver su problemática, pero a partir del 2º curso hasta acabar el 4º ha cerrado la posibilidad de encontrar un camino que le lleve a un estado de ánimo más relajado. Se puede observar con claridad que su segunda respuesta, si bien es negativa, no cierra la posibilidad de hacer algo aunque fuese por deber. En el 3º curso la respuesta ya es rotundamente cerrada y negativa, y en el último le añade el deseo de huida. Curiosamente no habla de un malestar debido a sus limitaciones pianísticas, sino solo al principio muestra un claro temor a la equivocación y ese temor, en lugar de resolverlo, lo guarda dentro de sí misma. Ha mantenido de manera contundente sus respuestas durante sus años de estudio, aunque este ha sido un caso aislado.

VI.10 LA EVALUACIÓN

La evaluación se restringe a la situación de la presentación ante un examen o concurso. El concierto no pone nota, aunque es una situación evaluativa permanente, el público va a disfrutar pero también a evaluar aunque no con la formalidad de un tribunal. Además, entra en juego un elemento nuevo, la ignorancia (deseada) de la audiencia.

Se ha preguntado a los alumnos acerca de los distintos tipos de evaluaciones con la octava cuestión: **¿Entre exámenes, concursos, audiciones y conciertos, qué prefieres? ¿Qué piensas del jurado o tribunal?**

La mayoría prefieren los conciertos y a veces hacen diferencias entre los conciertos de cámara y solistas.

Primeramente se expondrán los resultados de las respuestas dadas por el alumnado en ambas instituciones. De acuerdo a los resultados pertenecientes a los dos centros de estudio, la preferencia de los alumnos es la de dar conciertos. La cifra en el CSMA ha sido de 152 (72,72%) respuestas y en el IUNA de 62 (50%). Las audiciones obtuvieron 2 (0,95%) respuestas en el CSMA y 5 (4,03%) en el IUNA. Con respecto a los exámenes en el CSMA no hubo ninguna respuesta mencionando este tipo de evaluación y hubo 2 (1,61%) en el IUNA. La exposición en los concursos ha tenido un resultado de 5 (2,39%) para el CSMA y 20 (16,13%) para el IUNA. Hubo

unas respuestas en la que los alumnos expresaban su disfrute por todo tipo de evaluaciones. Esto significó un resultado de 2 (0,95%) para el CSMA y 19 (15,32%) para el IUNA. Finalmente hubo quien declaró que no le gusta ninguna de las opciones. En el CSMA fueron 8 (3,82%) respuestas y en el IUNA 2 (1,61%).

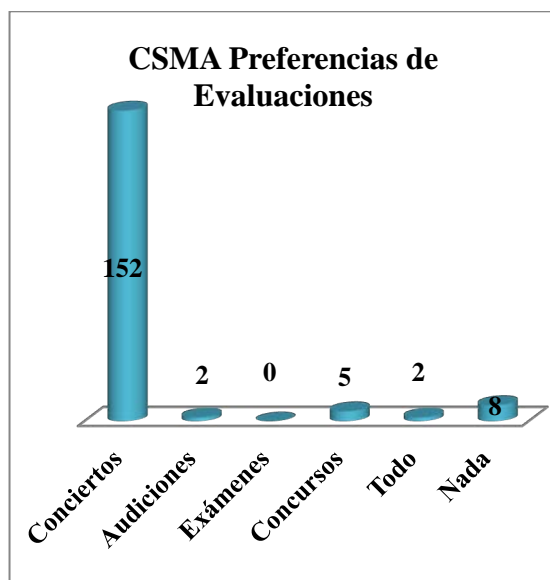


Gráfico n° 147 - Evolución - Alumnos CSMA.

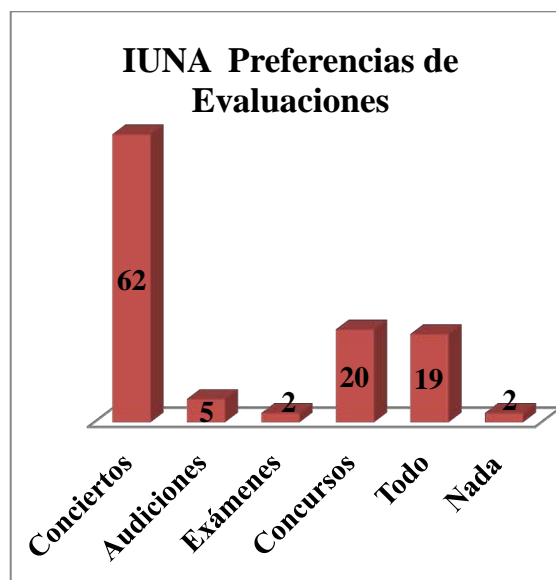


Gráfico n° 148 - Evolución - Alumnos IUNA.

Los gráficos muestran una clara preferencia hacia los conciertos por parte de los participantes. Muchos aclaran entre conciertos solistas o en grupos de cámara, pero esta división ya se ha analizado en la pregunta anterior.

CSMA 2012/2013

A15: Estoy sintiéndome un poco más confiado con los conciertos como solista; eso me anima a seguir por ahí...

CSMA 2013/2014

A16: ...De solista lo paso fatal. Es una pena. Sigo con los conciertos de cámara, que es donde me siento bien.

IUNA 2010

A9: Obvio el concierto. Lo paso mejor y más si somos un grupo...

IUNA 2014

A3: ...También ya me animé a dar un recital solo y creo que es mejor que una audición porque «tenés» más tiempo para ir entrando en el tema. En la segunda obra ya me sentía bastante bien, la primera más o menos... más menos que más... y después en la segunda parte llegué a disfrutar.

A continuación se muestra la evolución de las respuestas de los alumnos en ambos centros de estudio en la que se reflejan los datos extraídos a lo largo de los cinco cursos.

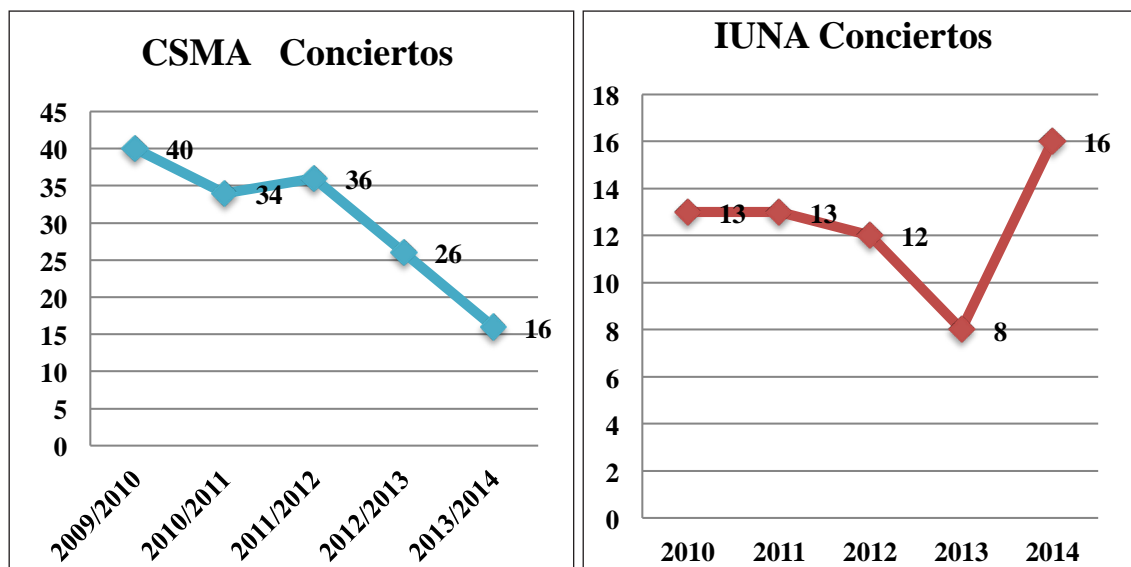


Gráfico nº 149 - Evolución - Alumnos CSMA.

Gráfico nº 150 - Evolución - Alumnos IUNA.

La preferencia de los alumnos ha sido clara hacia los conciertos. Se puede observar un descenso en la curva que marca el gráfico perteneciente a los del CSMA y una ascendente en la curva del gráfico de los alumnos del IUNA, ambos hacia el último curso respectivamente.

El concierto es el resultado de un gran esfuerzo. Todo comienza por el estudio cotidiano para llegar a dominar el instrumento y luego el repertorio que se va a interpretar, se necesitan muchas horas de trabajo. Esa cantidad de horas varía considerablemente, dependiendo de la dificultad del programa, la velocidad de aprendizaje del alumno para la preparación, si ya tiene experiencia en dar recitales y el interés que tenga.

Cuando llega el día de la presentación, se supone que será para disfrutar con la música y hacer disfrutar al público. Como ya se ha mencionado anteriormente, la concentración juega un papel muy importante para que todo salga como se tenía previsto.

En el caso de los exámenes, los alumnos han manifestado que no son de su agrado y por ello en el CSMA el resultado fue de 0, y 2 para el IUNA.

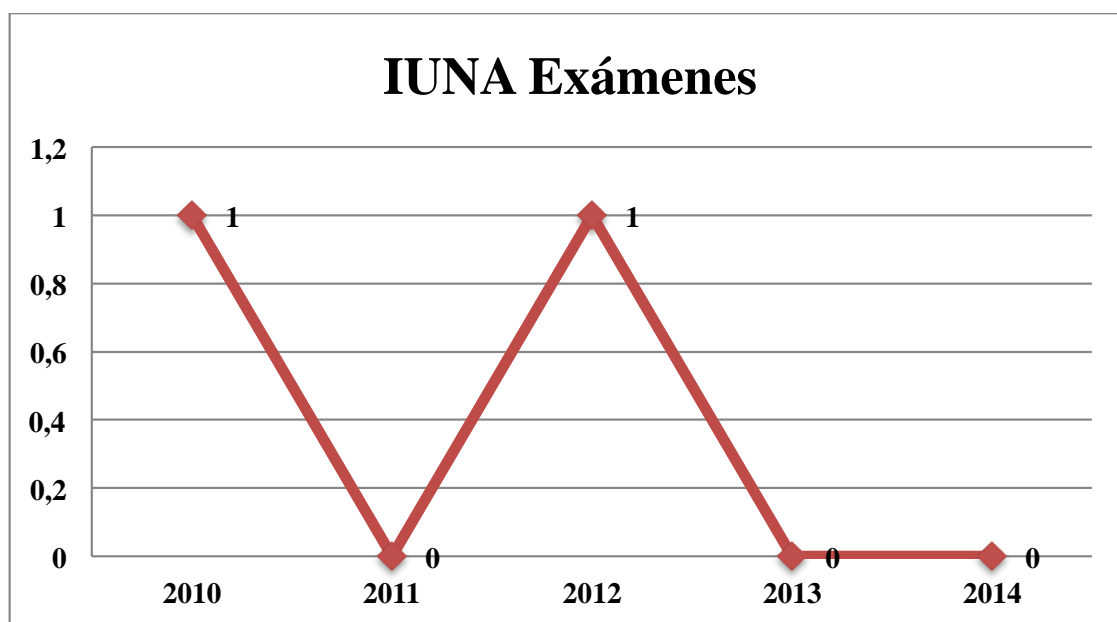


Gráfico nº 151 - Evolución - Alumnos IUNA.

Para la evaluación a través del examen, hay todo un sistema de funcionamiento educativo que lo sustenta. En el CSMA la evaluación es continua, con lo cual los alumnos no se ven sometidos a un tribunal a excepción del examen de ingreso y el concierto-examen de fin de grado. En le IUNA, la evaluación es anual, a través de un tribunal conformado por tres profesores de la especialidad, pertenecientes al cuerpo de profesores. De él, se espera una nota única, una calificación que será más que una determinación cuantitativa de la calidad de la ejecución, porque permitirá la formulación de conclusiones acerca de la aptitud musical del intérprete.

CSMA 2009/2010

A40: Concierto; si no, no sirves.

Aquí nos encontramos con un ejemplo, de lo que se ha analizado anteriormente en cuanto al realizador, el evaluador y el programador. El evaluador, en este momento emite una opinión descalificadora. Estamos presentes ante uno de los causantes de la inseguridad emocional donde el evaluador descalifica lo que no le gusta y confunde el concepto con lo que considera que «no sirve». Eso inmoviliza, paraliza, no le deja fluir, moverse, porque para poder moverse en la vida hay que sentir un cierto respaldo, pensar que si se equivocó no le van a castigar. Cuando el alumno se dice a sí mismo «no servís» está opinando y es inmaduro porque opina enjuiciando. Y cuando el evaluador es inmaduro puede hacer mucho daño. El evaluador maduro diría: «lo podrías hacer mejor...». o «no me gusta...». El hecho de que un alumno no quiera dar conciertos, no significa que no sirva.

Con respecto a los concursos los alumnos han dado sus opiniones a través de las respuestas. La evolución cuantitativa de las mismas se pueden apreciar en los siguientes gráficos.

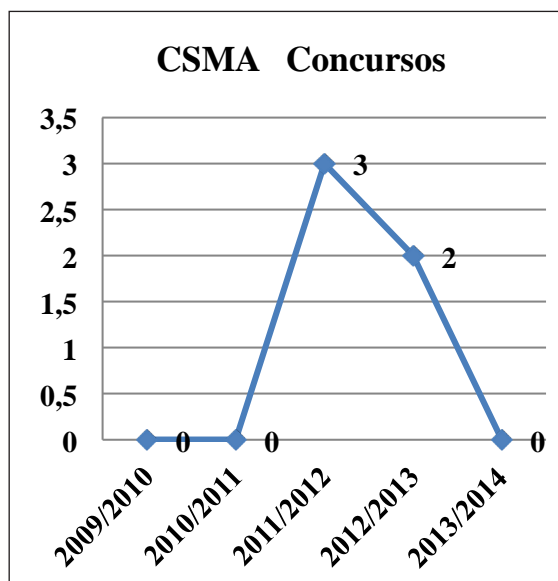


Gráfico nº 152 - Evolución - Alumnos CSMA.

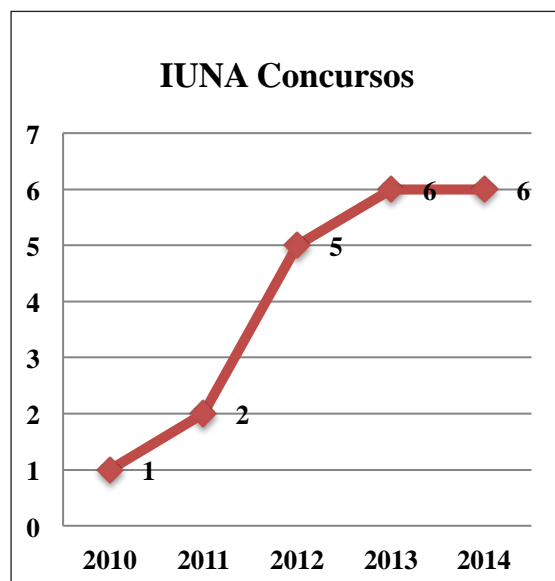


Gráfico nº 153 - Evolución - Alumnos IUNA.

El problema es ser juzgado o rechazado. Es por esa razón que muchos prefieren descalificar al tribunal o a la misma situación como mecanismo de defensa para no sentirse evaluados. Esto sucede con mayor frecuencia con los que luego reconocen que no pueden presentarse a estas situaciones, pero por falta de estudio, de recursos pianísticos; entonces, antes de ser rechazados prefieren ser ellos los primeros que rechacen al jurado o a la situación en sí.

CSMA 2009/2010

A10: Concierto. Pienso que no saben nada.

A17: Los conciertos. Pienso que si están allí solo para ver cómo te equivocas, me dan pena...

CSMA 2010/2011

A8: Prefiero los conciertos. Los concursos son algo humillante, anti-musical y anti-todo. Pienso que los que integran un tribunal van porque les pagan no por amor a estar escuchando veinte horas a no sé cuántos...

A9: Conciertos. En los concursos tengo mis dudas si los que me están juzgando, realmente son buenos.

A10: Conciertos. En la música no se pueden hacer comparaciones, o sea que el que se presta a estar en un tribunal, sabe poco.

A15: No sé... desconfío de ellos y de los tribunales, por poder y pasta todo es posible...

Esta es solo una pequeña muestra de algunas respuestas dadas por los alumnos como testimonio de lo que piensan acerca de la valía de un jurado o de un concurso. Hay muchas más. Pero simplemente se quiere hacer notar que la defensa del alumno ante una situación de riesgo o

peligrosa, elabora la estrategia mental de desprestigiar al que se encuentra al otro lado, o al menos poner en duda su valía.

Cuando alguien descalifica a otro, como en el caso de una de estas respuestas, el participante pone en duda «Si los que me están juzgando son realmente buenos». El alumno no completa su pensamiento; no se sabe si se refiere a la bondad de la persona, o si es buen pianista, o si es buen docente, o si hay otra connotación a la que no hace referencia.

En este tipo de respuestas se puede observar que existe un resentimiento frente a este tipo de situaciones, pero nadie menciona que las haya experimentado y por esa razón se vea afectado; puede ser que sean conversaciones que tienen los alumnos, opiniones que se dicen unos a otros y muchos repiten sin haber llegado a vivir la situación. Como se ha analizado en casos anteriores con el construccionismo social, donde el miedo es generado y compartido por los sujetos que viven los concursos, exámenes y conciertos; allí intervienen estos aspectos sociales que hacen que los alumnos emitan juicios de valor sin haber sido protagonistas en esos eventos.

Existen también respuestas de participantes que sí han intervenido en concursos y la evaluación ha sido opuesta a los testimonios anteriores.

CSMA 2010/2011

A23: Sí, las competencias no te garantizan nada, pero adquieres experiencia y fogueas tu programa.

A37: Los concursos creo que sirven para crecer y te marcan si estás en el buen camino.

IUNA 2010

A6: ... De todos modos, yo pienso que está bueno porque ves a otros pibes con otras escuelas, ves tus carencias y si te lo «tomás» así, te ayuda a superarte.

A10: ... los concursos te abren puertas, conseguís conciertos y hasta un poco de plata.

Las respuestas, en ambos casos, expresan el lado positivo de los concursos para aquellos que se sienten con ánimos y recursos para afrontarlos. No existe un menosprecio por no poder alcanzarlos sino que por el contrario piensan que es un camino que puede impulsar una carrera de solista. En ambos países existen concursos, aunque en España, concretamente en Zaragoza donde se desarrolla la investigación, los alumnos no han mencionado ninguno. Sí, lo han hecho respecto a uno de Albacete y otro de León. Se está hablando de concursos de nivel medio, para estudiantes.

Sí existe un mayor número de concursos internacionales de piano pero los alumnos de grado superior del CSMA aún no tienen acceso, debido a las dificultades de las obras y la falta de experiencia. El último concurso que se organizó en la ciudad de Zaragoza fue el Concurso Internacional de Piano Pilar Bayona, en el año 2001. En la mayoría de estos concursos una de las pruebas consta de un concierto para piano y orquesta y para estos estudiantes es algo que no tiene cabida en sus estudios, ya que no todos sus maestros les exigen una obra de estas características

en su programa de conservatorio sino que además, los pocos que lo hacen, no tienen la posibilidad de tocar junto con una orquesta como solistas, habiendo una orquesta sinfónica y otra de cámara en la institución.

En Argentina existen muchos concursos de nivel medio para jóvenes pianistas, inclusive para alumnos a partir de los 8 años de edad. En Buenos Aires capital, otras ciudades de la provincia de Buenos Aires y otras provincias del País, hay una gran cantidad de ofertas de concursos, donde instituciones ofrecen como premio dar conciertos. Si bien la recompensa a veces puede parecer muy modesta, de acuerdo a los recursos de cada institución, por lo menos existen posibilidades para que los alumnos-pianistas vayan experimentando la sensación de enfrentarse a un tribunal fuera del ámbito del conservatorio. También existen concursos internacionales convenidos con países vecinos como Colombia, Brasil y otros.

Así mismo ha habido respuestas de alumnos que les gusta todo tipo de evaluaciones, que disfrutan con todas ellas, o al menos no les dan miedo o nervios.

CSMA 2010/2011

A41: Yo no tengo problemas con nada. Por ahora veo que voy controlando las situaciones.

El ingreso no fue problemático a pesar de que hacía 6 años que no me presentaba a uno. El curso pasado me presenté a un par de concursos para ir acostumbrándome, por consejo de mi profesor, y me fue bastante bien. Fui pensando en medirme, foguear el programa y nada más. Creo que eso me quitó un poco el peso de la responsabilidad.

IUNA 2010

A3: A mí me gusta todo. No tengo mucha experiencia en concursos. Me presenté a alguno en grado medio, a esos que son hasta los 16 años... no me fue mal. Claro, a esa edad todos los tribunales te parecen que está Barenboim ahí... Supongo que con el tiempo me iré fogueando con eso también.

A7: A mí me encanta todo, porque quiero ser solista y si bien los conciertos y los exámenes son el pan nuestro de cada día, los concursos me copan, me fascinan, me estimulan. No me fijo en el tribunal, me fijo en lo que yo hago.

A continuación se muestra la evolución de la cantidad de respuestas en ambos centros.

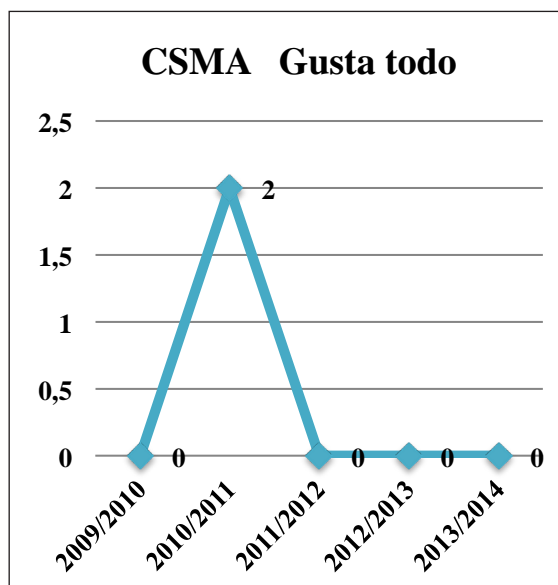


Gráfico n° 154 - Evolución - Alumnos CSMA.

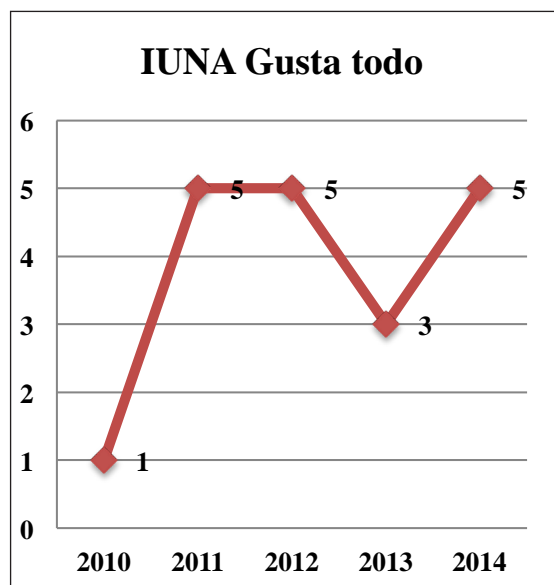


Gráfico n° 155 - Evolución - Alumnos IUNA.

Se puede apreciar la diferencia entre ambas instituciones en los gráficos que demuestran que a muy pocos alumnos del CSMA les gusta todo tipo de evaluaciones, mientras que en el IUNA 19 personas han respondido que disfrutaban y ven necesarias para sus carreras, cualquiera de las opciones de evaluación.

Así como algunos participantes han manifestado que les gusta todo, otros han declarado que no les gusta nada.

CSMA 2010/2011

A33: Todo me cuesta mucho. Los conciertos, los exámenes. Los concursos estuve en uno, me dijeron que no los idealice tanto, que son gente normal, pero no pienso someterme a eso otra vez.

A38: Yo me pongo muy nerviosa con todo... Los concursos van en contra de mi naturaleza... no podría con ellos... no lo sé... Los exámenes, he tenido pocos en toda mi vida y lo paso fatal. Creo que los profesores son majos y me tienen consideración porque me ven histérica... jaja.

IUNA 2011

A12: No, no no... nada. Gracias que hago los exámenes porque no tengo más remedio si no, no paso de año... pero a mí que me dejen tranquila. Los concursos no son para mí.

En los siguientes gráficos se pueden apreciar la cantidad de respuestas de los participantes a lo largo de los cinco cursos en cada institución.

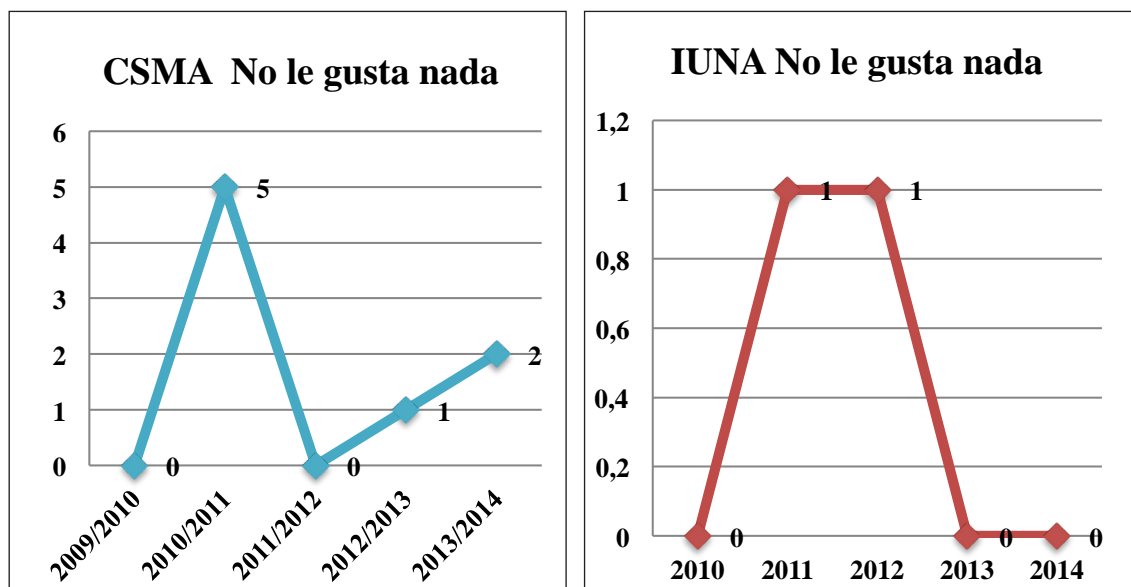


Gráfico n° 156 - Evolución - Alumnos CSMA.

Gráfico n° 157 - Evolución - Alumnos IUNA.

En el segundo curso del CSMA hubo un incremento en las declaraciones de los alumnos pero luego volvió a descender. En el IUNA las manifestaciones del alumnado han sido muy escasas.

A continuación se transcriben algunas respuestas de alumnos que han ido cambiando sus opiniones a lo largo de los cursos, acerca de los distintos tipos de evaluaciones.

CSMA 2011/2012

A37: Yo aspiro a progresar con el piano. Tengo que trabajar mucho todavía antes de pensar en concursos y esas cosas. Veremos más adelante. Por ahora conciertos.

CSMA 2012/2013

A15: Estoy sintiéndome un poco más confiado con los conciertos como solista; eso me anima a seguir por ahí. Los concursos todavía no me atrevo, siento que es algo muy importante y no estoy preparado. Pero con el tiempo pienso que lo puedo lograr.

CSMA 2013/2014

A9: Me parece que el curso que viene me presentaré a un concurso. Me siento algo más seguro. La manera de estudiar es fundamental, te ayuda o te hunde. Me estoy buscando la vida solo y veo que me viene bien. Tengo mucho que trabajar todavía, pero me tengo que lanzar si no, no podré hacer nada.

Aquí tenemos un ejemplo de cómo un alumno de 1° curso va evolucionando poco a poco respecto a la única preferencia que tenía, que era los conciertos, hasta llegar a pensar en los concursos. Ha mencionado la manera de estudiar, lo que significa que puede existir una ayuda

pedagógica, aunque no la menciona específicamente. Lo que sí ha declarado es que se «busca la vida solo» pero tampoco especifica si es en el estudio o en la búsqueda de oportunidades para tocar. Por su manera de expresarse no pareció que hiciese ningún reproche al respecto sino que por el contrario, cree que «le viene bien», suponemos que a nivel de madurez personal el llegar a los logros por sí solo.

IUNA 2012

A8: Por ahora, prefiero las audiciones, no hice concierto yo solo. Todavía no empecé con los concursos. Mi profesor ya me estuvo hablando de eso pero para más adelante. Tengo muchas cosas para trabajar todavía, necesito recursos. Hablamos de todo eso porque recién empiezo y me ubicó en el panorama futuro, lo que vamos a hacer en el año. Ya tengo experiencia en los exámenes, obvio. En conciertos nada, pero sí en las audiciones de grado medio. No lo llevo mal pero estoy luchando con mi tensión muscular y me dijo mi profe que es lo primero que tenemos que corregir. Una vez que solucionemos eso, veremos lo que sigue. Me siento muy bien porque está todo programado, organizado paso por paso... está re bueno...

IUNA 2013

A8: Voy mejorando el tema concentración y los problemas técnicos y de memoria que tenía. Creo que a mediados de año podré dar un concierto solo y si va bien a fin de año antes del examen me presento a algún concurso para probar. Mi profesor me está llevando re bien y eso me hace sentir seguro en cada paso que damos.

IUNA 2014

A3: Estamos trabajando mucho la concentración y los fallos de memoria; estoy bastante conforme. Tenemos muchos ensayos y audiciones. También ya me animé a dar un recital solo y creo que es mejor que una audición...

Aquí se puede ver cómo va evolucionando un alumno que comenzó desde 1° curso hasta 3°, resolviendo problemas y por lo tanto obteniendo más seguridad para enfrentarse a retos cada vez más importantes. Esa seguridad hace que se sienta capaz de afrontarlos.

Con respecto a la segunda parte de la pregunta **¿Qué piensas del jurado o tribunal?** han respondido de forma muy variada.

CSMA 2009/2010

A2: Prefiero el concierto. Pasan de mí, están de coña... parecen serios, pero se parten el culo de algo...

A17: Los conciertos. Pienso que si están allí solo para ver cómo te equivocas, me dan pena...

A25: No sé... aunque ya estoy en 4º no he tenido muchas experiencias de tribunales... el último fue cuando entré aquí... jajaja... y el próximo será en el examen-concierto final... ¡qué horror!

A34: Conciertos. Imagino que están buscando lo peor de mí, esperando el fallo.

A38: Concierto. El típico petardo que te pone cosas difíciles, el majo y el término medio. Pensaría que estaría equilibrado.

IUNA 2013

A5: Profesionales que te van a calificar... basta.

A12: Que están ahí para juzgarnos, para eso están.

De acuerdo a las respuestas dadas se pueden establecer categorías de imágenes mentales que el alumno fabrica, con respecto al tribunal de un concurso. Así por ejemplo, los imaginan serios y respetuosos, otros que pasan de los concursantes, otros los ven como gigantes o lo contrario como personas pequeñas sin talentos; y otros prefieren no pensar en el tribunal y concentrarse en ellos mismos.

Es bastante habitual poner a la audiencia, en este caso al tribunal, en un nivel inferior para que el participante se sienta menos presionado ante la situación del concurso.

CSMA 2009/2010

A8: ... hay algunos... que son unos petardos.

A9: ... Los imagino intentando tocar lo que yo voy a tocar, y no pueden...

A10: ... Que no saben nada.

A23: ... Que son analfabetos.

Aquí el intérprete aspira a colocarse por encima de la audiencia, para establecer los juicios de lo que debe ser la interpretación o no, de manera que el público sea quien aprenda del ejecutante, y éste se convierta en el maestro. Esto implicaría un desplazamiento de la situación de enseñanza-aprendizaje habitual del músico en su período de formación hacia la relación entre el músico y el público que se instaura desde el escenario. De todos modos, desde ambas perspectivas el nerviosismo seguirá formando parte de la situación de la presentación ante otros.

El alumno a veces intenta el recurso del desprecio por la audiencia o ironiza la función del jurado. Esta estrategia le permite afrontar la situación del concurso con un menor grado de nerviosismo. El desprecio funciona variablemente de acuerdo a lo que se asume como la «función verdadera» del jurado. Entonces, dentro del paradigma evaluativo este posicionamiento no tiene efecto. Las dimensiones éticas de esta propuesta, además de lo que se está definiendo aquí como meta del escenario son fácilmente cuestionables. Quizá por eso el uso de términos despectivos.

También hubo respuestas de alumnos que no están de acuerdo con esa estrategia ya que deducen que es un autoengaño que no lleva a una solución de la problemática del miedo ante un tribunal.

CSMA 2011/2012

A18: ...Eso de que te estén juzgando si la cagas o no... no me va aunque me los imagine en bolas, o como zanahorias, o lo que sea... eso no me vale, es como negar lo que realmente son.

IUNA 2012

A7:... No creo que en general los jurados sean mancos, si lo sospechara, o me imagino que en tal concurso hay acomodados... no voy. Yo me presento a concursos serios con profesores de primer nivel, si no, no me interesa...

Un tribunal supone un grupo de profesores especializados que decidirán si los alumnos serán aprobados o rechazados. Pero el hecho de juzgarse y rechazarse a sí mismo produce dolor y para evitar juicios y rechazos (propios o de otros) se levantan las barreras defensivas, como las excusas, el perfeccionismo excesivo o el inculparse.

IUNA 2013

A14: Yo soy muy exigente conmigo misma, así que me presento a todos los concursos que puedo, aunque recién estoy en 1º pero no me importa. Mi profesora me dice que me vaya acostumbrando.

Esto significa que la alumna está atribuyendo a la exigencia la cualidad de ser la garantía para lograr el éxito. Pero por otro lado, si es exigente consigo misma, su resultado será obtener la excelencia.

IUNA 2013

A24: Yo pienso que querer es poder. Y yo puedo...

Significa que basta con que la alumna se lo proponga para que pueda hacerlo: enfrentarse a un jurado sin temor.

Si las circunstancias externas determinan la autoestima, entonces lo que hay que hacer es mejorar sus circunstancias. Si el alumno no ha logrado sus objetivos en la participación de un concurso, lo que debería hacer es desbloquear sus barreras y trabajar hacia el objetivo de superar el próximo concurso.

Es decir, además del correcto estudio cotidiano, la elección del repertorio, los ensayos, técnicas de relajación, etc., tendrá que trabajar su autoestima que será la que determine las circunstancias. Esto implica que si la mejora, mejorará sus circunstancias. La presencia de la figura del docente-guía puede ayudar a favorecer o no esas circunstancias.

En el CSMA un tema que han tocado algunos alumnos es la falta de interés de la institución, en que el concierto de final de grado sea un acontecimiento realmente importante. Diferentes son los fines de grado organizados en el IUNA donde todos se implican, desde los alumnos, familiares, compañeros y autoridades.

CSMA 2011/2012

A6: ...Aunque he ido a observar a compañeros que han acabado en años anteriores, veo que al examen ese no va casi nadie, tu familia, tus compañeros, los profesores del tribunal y algún despistado... nada más. Así que se puede decir que es como una audición, poco más, pero para ti sola donde «tocás» todo tu programa, o sea un concierto. Un poco triste... no sé.

CSMA 2012/2013

A3: ...Por lo que he visto de otros compañeros que acabaron antes, el déficit es la poca presencia del público, no va nadie, algún pariente, algunos compañeros de la misma cátedra y el tribunal, ni siquiera el director pasa por ahí... Parece una audición de las de siempre y poco más porque tocas tú sola y el programa que has elegido.

IUNA 2012

A23: ...Este año hago la tesina y estoy emocionalmente listo. Seguro que me emociono, en el buen sentido, porque se termina una etapa muy importante y van a estar mis padres, mis amigos, los profesores, el rector. Ya estuve viendo otros años de algunos compañeros, el salón está re lleno, con gente parada y es muy emotivo, una fiesta, muy lindo.

Es notorio el descontento y la desmotivación que existe con respecto al concierto-examen de fin de grado en el CSMA, donde ni siquiera las máximas autoridades están representadas en ese acto tan importante para los alumnos después de cuatro años en la institución. Como bien dice la alumna nº 6 del curso 2011-2012 del CSMA «Un poco triste...»

Cabe destacar que actualmente se ha producido un cambio de actitud en el CSMA hacia los que se gradúan. En el momento de los exámenes-conciertos hay un poco más de presencia de público, posteriormente, en un día determinado, se realiza un acto de entrega de diplomas en presencia de las autoridades del conservatorio y del Director General de Ordenación Académica, y el Director General de Universidades, con la posterior intervención de la Orquesta Sinfónica del

Conservatorio y una fiesta de despedida. Este cambio se ha producido después de haber finalizado el trabajo de campo en la institución, por lo tanto los alumnos participantes en esta investigación no han podido aportar sus declaraciones con respecto a esta nueva actitud por parte de los directivos.

Algunas respuestas dadas por los alumnos del CSMA vuelven a denunciar la falta de oportunidades de presentarse ante tribunales. Comenzando por los exámenes dentro de la institución, dos en cuatro años, uno de ingreso a 1º de superior y otro para el Fin de Grado en 4º.

CSMA 2009/2010

A.25: No sé... aunque ya estoy en 4º no he tenido muchas experiencias de tribunales... el último fue cuando entré aquí... jajaja... y el próximo será en el examen-concierto final... ¡qué horror!

CSMA 2010/2011

A12: Los exámenes han sido tres en toda la carrera, así que no te puedo decir porque además las edades en los que los hice eran muy diferentes.

CSMA 2011/2012

A11: Hace muchos años que no afronto un tribunal...

Haciendo una comparativa de respuestas dadas por los alumnos del IUNA, mencionan los exámenes de fin de año como algo habitual, algo a lo que están acostumbrados, conviviendo con ello desde 1º de elemental.

IUNA 2010

A1: ...con los exámenes, porque nos venimos examinando desde que entramos a 1º de elemental, así que, eso no es nada nuevo. Nos curten desde chiquititos.

IUNA 2011

A13: Los profesores están repartidos entre grado medio y superior, aunque son dos instituciones independientes desde hace unos años, muchos hacen las dos tareas, están en los dos lados. Así que la mayoría conocen nuestra trayectoria.

IUNA 2012

A16: ...el tema de los exámenes, que eso lo hacemos desde 1º de elemental. Pero cuando «cambiás» de nivel todo se ve de otra manera.

De acuerdo a las respuestas obtenidas del trabajo de campo realizado, se puede apreciar que el hecho de enfrentarse de forma continua a los tribunales dentro de la institución, hace que muchos de los alumnos se encuentren emocionalmente preparados para enfrentarse a tribunales fuera de la institución, apoyados por un estudio detallado y con una buena guía docente.

En muchas ocasiones esta guía docente se ve ausente en los relatos de los alumnos.

En el siguiente gráfico se puede apreciar la diferencia en cuanto a la participación del docente entre ambas instituciones a la hora de tomar la decisión de presentarse o no a un concurso de piano.

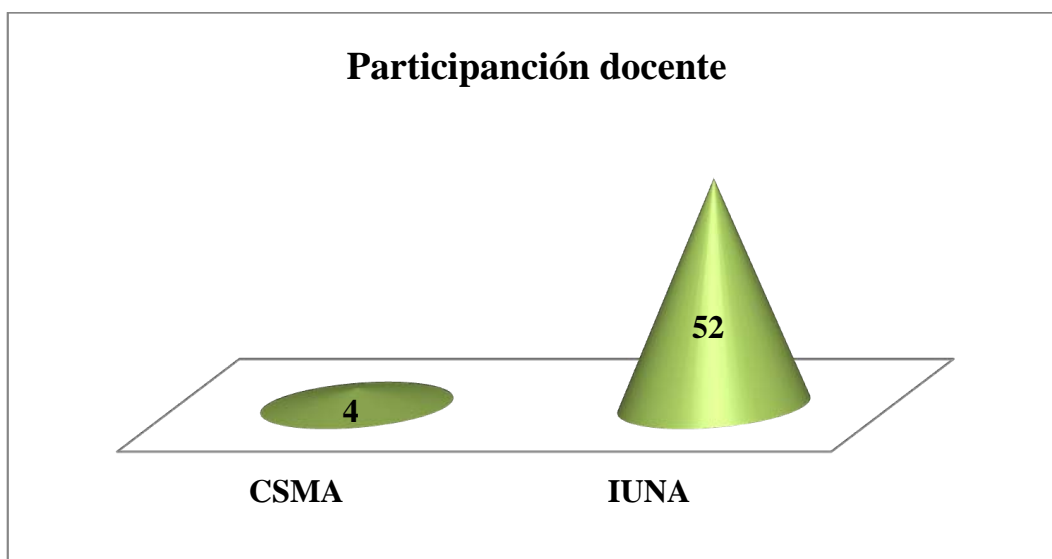


Gráfico n° 158 - Participación docente en ambas instituciones.

Lo que el gráfico muestra está basado en las respuestas de los alumnos quienes manifiestan que son aconsejados por sus profesores en el transcurso de la carrera para orientarlos y marcarles el camino a seguir.

CSMA 2009/2010

A31: ...Mi profe me dijo que me presentara para que me vaya acostumbrando a los tribunales, además que el año que viene acabo y tengo mucho que hacer.

CSMA 2010/2011

A41: ...El curso pasado me presenté a un par de concursos para ir acostumbrándome, por consejo de mi profesor, y me fue bastante bien.

IUNA 2010

A10: Yo me presento a todo porque mi profesora me lo impulsó desde el 1º año.

IUNA 2012

A8: ... Mi profesor ya me estuvo hablando de eso para más adelante... Hablamos de eso porque recién empiezo y me ubicó en el panorama futuro, lo que vamos a hacer en el año... Me siento muy bien porque está todo programado, organizado paso por paso... está re bueno.

Solo una respuesta de un alumno del CSMA menciona a su profesor con esperanza de que éste le ayude. Hasta ese momento las alusiones hacia los docentes eran por los consejos que estos les facilitan a sus alumnos para encarar un concurso.

CSMA 2012/2013

A25: ...A ver si mi profe me ayuda un poco con ese tema.

Con respecto a este tema que ha emergido de las respuestas ofrecidas por el alumnado en general, se puede apreciar lo importante que es la figura del profesor ante el alumno en cuanto a la toma de decisiones para subir un escalón en la carrera de pianista. El alumno confía plenamente en su profesor, más aún cuando éste le demuestra con hechos que se pueden solucionar los problemas o la falta de recursos que los alumnos manifiestan en sus necesidades. El profesor actúa de guía en la carrera hacia el profesionalismo, además de constituirse en una guía a nivel instrumental. **Estamos hablando de la función pedagógica del profesor de piano en grado superior.**

IUNA 2013

A6: ...A mí me interesa lo que diga mi profe y ya está, sí estoy viendo unos cambios en mí, que ni me los hubiera imaginado... confío ciegamente en ella.

A20: Según mi profesora, ya es hora. Me costó decidirme porque soy muy desconfiado de todo. Pero en ella confío plenamente, porque voy viendo los resultados y ante eso no hay dudas.

Esa confianza depositada en la figura del profesor, otorga una fortaleza al alumno con la que puede vencer barreras. Todo ello se debe gracias a la gran experiencia de tantos años de estos profesores.

IUNA 2013

A18: ...Ya mi profesora me dijo que estoy lista y que si quiero lo puedo hacer. Eso te da mucha confianza y te hace sentirte fuerte.

A21: ...Mi profesor me va guiando y tiene todo planeado, me dice, ahora vas a hacer esto, ahora lo otro, ahora la audición... Estoy con un buen maestro que tiene muchísima experiencia y sabe por dónde pisar.

IUNA 2014

A13: ...Mi profesor prefiere que me asiente un poco más con el estudio y el análisis. Quiere que haga más recitales sola y entonces después, sí, los concursos. Estoy tranquila porque me siento que me allana el camino, está todo pensado, meditado de acuerdo a mis reacciones; qué seguridad da eso!!! Es como ir al médico y dejarte llevar.

También se ha podido apreciar una notable diferencia entre los alumnos que ya habían intervenido en concursos anteriormente y los que nunca lo habían hecho. Algunas respuestas manifiestan que, tomarán la decisión de intervenir en el concurso en el futuro y otros lo descartan radicalmente.

En los siguientes gráficos se pueden observar los números de respuestas positivas en cuanto a la experiencia de los alumnos que han intervenido en los concursos para piano. En el CSMA lo han hecho 28 (13,39%) sobre un total de 209 alumnos; y en el IUNA han sido 57 (45,97%) sobre un total de 124 participantes.

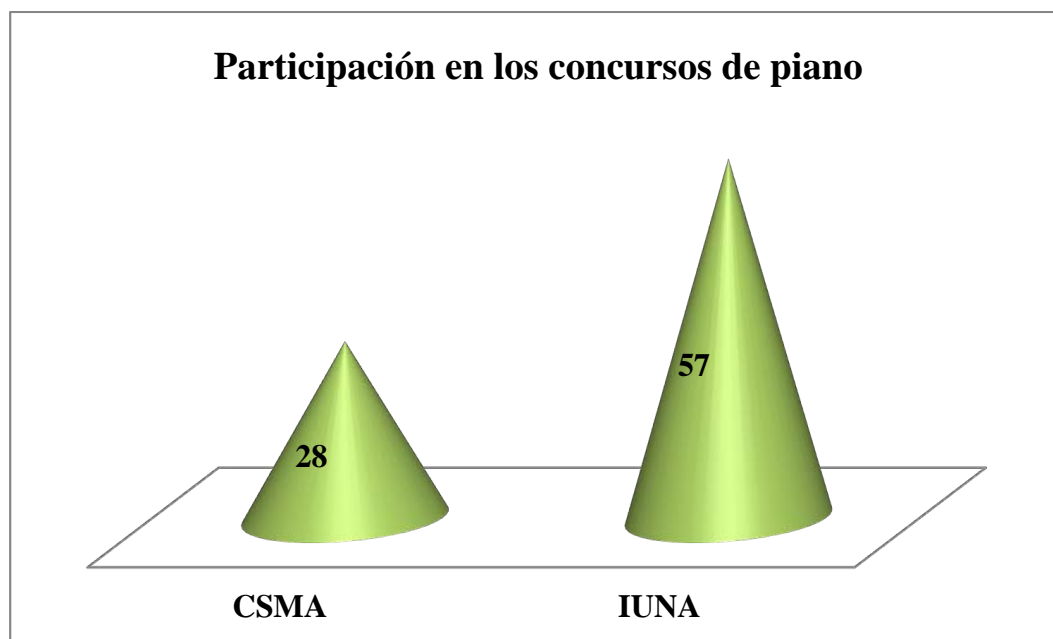


Gráfico n° 159 - Alumnos que han participado en concursos.

En el caso del IUNA, algunos alumnos han manifestado que han intervenido en los certámenes pianísticos desde edades tempranas en concursos de jóvenes pianistas.

IUNA 2014

A18: Todo me gusta, hacer cámara y ser solista. Creo que hasta me voy a plantear a hacer la carrera de dirección también... voy a ver si me da el cuero para todo... jaja. Creo que los concursos son muy necesarios no solamente para hacer currículum y ganar

cosas (conciertos y guita²³ sino para compararte, ver qué «sentís» a nivel personal, a nivel nervioso, la presión... todo eso. Yo estuve en alguno cuando era más «pibe», esos de jóvenes, con distintas categorías según la edad. Siempre me fue muy bien y me acuerdo del primero al que mi profesor me mandó y mi mamá me acompañó, fue todo increíble, veía a los más chiquitos que alguno no quería tocar, otros lloraban, otros esperaban sentaditos, esperando que parecían que iban a morir... jajaja, ahora me acuerdo y me río pero me parecía la sala de torturas... Yo por suerte no lo pasaba tan mal y le decía a mi mamá ¿por qué están así?, no entendía nada... jaja Ahora estoy mucho más acostumbrado y fui creciendo con eso. Este año también haré algo cuando tenga el programa listo. Por suerte tenemos muchas opciones en Buenos Aires, en barrios, hay muchas instituciones que organizan cada año o cada dos años y ya más o menos nos conocemos todos. Siempre aparece un chinito nuevo... jajaja. No importa.

El alumno menciona sus experiencias desde muy pequeño en la intervención de los concursos aconsejado por su maestro y acompañado por su madre, algo bastante fomentado en Argentina.

En el próximo gráfico se presenta una relación entre ambas instituciones en cuanto a los alumnos que nunca han intervenido en concursos, por decisión propia o por consejo de sus profesores.

En el CSMA el número ha sido de 87 (41,62%) alumnos de un total de 209 y en el IUNA 37 (29,83%) sobre 124 participantes.

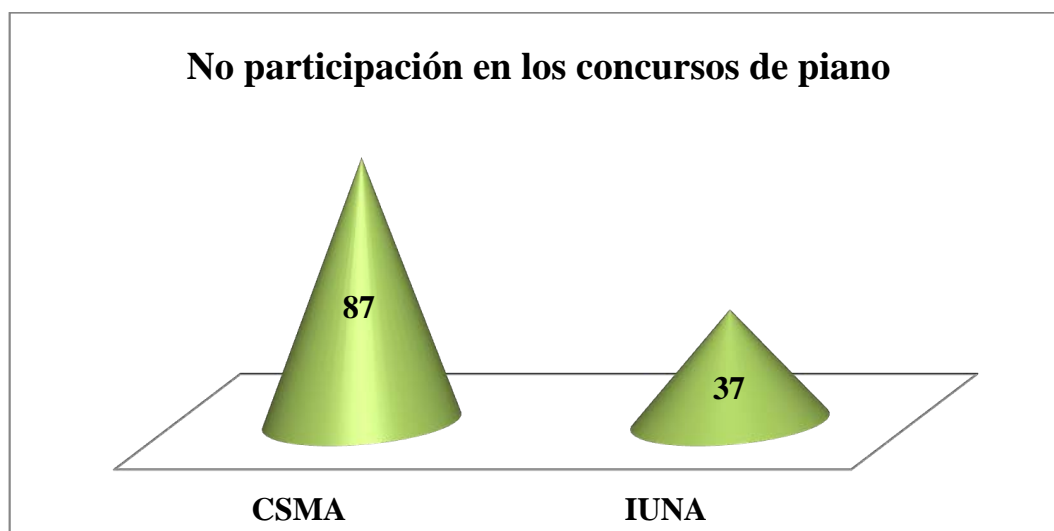


Gráfico n° 160 - Alumnos que nunca han participado en concursos.

Si se observan y se comparan los gráficos n° 159 y 160 se podrá apreciar que las figuras

²³ Dinero.

son inversamente proporcionales, es decir que en el 1º, en el CSMA hubo mayor cantidad de respuestas y en el IUNA menor; y en el 2º gráfico fue a la inversa.

Las decisiones que han llevado a los alumnos a intervenir o no en concursos son de naturaleza totalmente distinta. Como se ha mencionado anteriormente, hay alumnos que no creen en el concurso como institución ni en los miembros de los jurados, con lo cual nunca intervendrán en un certamen. Otros, por malas experiencias o tener malos pensamientos en el momento de la intervención.

La diferencia más notoria es que la mayoría de los alumnos del CSMA que no han intervenido en los concursos, no se plantea el intentarlo o lo deja para más adelante; en cambio en el IUNA el alumnado está esperando la aprobación de su profesor/a para poder intervenir al margen que el alumno se dedique o no a la carrera solista en un futuro.

CSMA 2010/2011

A14: ...Los concursos todavía, no lo sé.

A17: ...Pero a los concursos no me presento porque no estoy de acuerdo.

CSMA 2011/2012

A3: Yo no estoy con ánimos de ponerme frente a un tribunal... eso lo dejo para los que quieren ser solistas, a mí no.

A32: ...Pero estoy dispuesto a pasar por los concursos cuando llegue el momento.

A53: ...los concursos no son para mí.

IUNA 2011

A16: ...Yo todavía no me presenté a ninguno, pero este año voy a empezar.

A25: Yo recién empiezo 1º y estoy ansiosa (en el buen sentido) por presentarme a un concurso a ver qué se siente.

Alguno de ellos ha planteado la inquietud de que en la institución se lleven a cabo certámenes para comenzar con un acercamiento hacia este tipo de eventos. En el IUNA existen distintos tipos de certámenes que se celebran cada año para las diferentes especialidades.

CSMA 2011/2012

A31: Creo que los concursos deberían comenzar en el mismo conservatorio para ir llevándonos a niveles cada vez más complejos en cuanto a escena y exigencia.

Nuevamente se hacen presentes las insuficiencias que perciben los alumnos de sus instituciones. Ya que el sistema de evaluación continua no permite a la institución CSMA formar

tribunales para hacer evaluaciones anuales de los alumnos, sería interesante que esa carencia de tribunales a la que se enfrentan los alumnos, pudiera suplirse con concursos organizados por el mismo conservatorio.

Una vez más se puede observar que, de acuerdo con los testimonios ofrecidos por los alumnos a través de sus respuestas, en el CSMA existe un déficit de actividades en la institución y funciones pedagógicas por parte de los profesores, que motiven y otorguen oportunidades a los alumnos para enfrentarse a tribunales y poder así ir solicitando la problemática del miedo ante conciertos, concursos y audiciones.

VI.11 RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

Una repercusión importante de la caracterización del maestro y del proceso de formación en la manera del sujeto de apropiarse de la actividad musical. Las maximizaciones de la figura del maestro y de la dificultad del instrumento producen una mitificación de los mismos. Inherente a este proceso se minimizan las posibilidades del músico de alcanzar algún éxito en su quehacer.

A continuación se especifica la novena pregunta a los participantes: **¿Cómo consideras que debería ser la relación entre alumno y profesor?**

Cuando nos planteamos esta investigación uno de los aspectos que más nos preocupaba era indagar sobre los aspectos que podían ayudar al alumno a vencer el miedo escénico. Se ha considerado que uno de ellos podría ser la relación entre profesor y alumno para que el resultado del trabajo de ambos sea productivo. Veamos algunas respuestas de los alumnos al respecto.

CSMA 2009/2010

- A1: Cercana.
- A3: Lo que pasa es que cuando estás estudiando, uno busca que el maestro diga algo que sea trascendente, algo que en el caso del pianista cuando el maestro toque algo sea algo que tú jamás hayas escuchado...
- A8: Me gustaría no sentir tanta distancia, pero es mi primer año, supongo que irá mejorando.

CSMA 2013/2014

- A9: El año pasado me sentía una mier... y este año dije: paso... no me interesa la relación, veo que es imposible. Cumpro con lo que me pide y ya está. Me interesa terminar, así que este año cambié el «chip» y no me molesto más por nada. Me siento mejor.
- A35: Distendida. Se de gente que ha terminado con tendinitis, no por mala técnica sino por aguantar el mal genio del profesor.
- A36: Ya tienes una edad que no hace falta que te griten...

IUNA 2010

A1: Yo creo que debe ser como la que tengo con mi profe, cordial, de mucho respeto. No la cambiaría.

A11: Por ahora es un poco distante, pero bueno, supongo que irá mejorando con el tiempo.

A16: Creo que debería ser más humana, menos estirada. Es mi caso.

A21: Yo soy muy tímido y me cuesta entablar relaciones. Así que no tengo opinión sobre las relaciones interpersonales alumnos-profesores. Quizás si mi profesora fuese menos autoritaria, por ahí... no sé.

Como hemos visto hasta ahora el miedo escénico o ansiedad escénica está relacionada con muchas variables fisiológicas, cognitivas y sociales. Según algunos autores como Craske y Craig (1984), está formada por distintos componentes. El que nos interesa en este momento de la investigación es el componente comportamental palpable (Lehrer, 1987: 138) que sería el que trata los problemas técnicos con el instrumento y los problemas de interacción con los profesores.

Las respuestas han sido muy diversas, aunque existe la preferencia de una relación cercana, amable, basada en el diálogo y el entendimiento. Sin embargo, algunos alumnos solo buscan al pianista como modelo independientemente del trato personal.

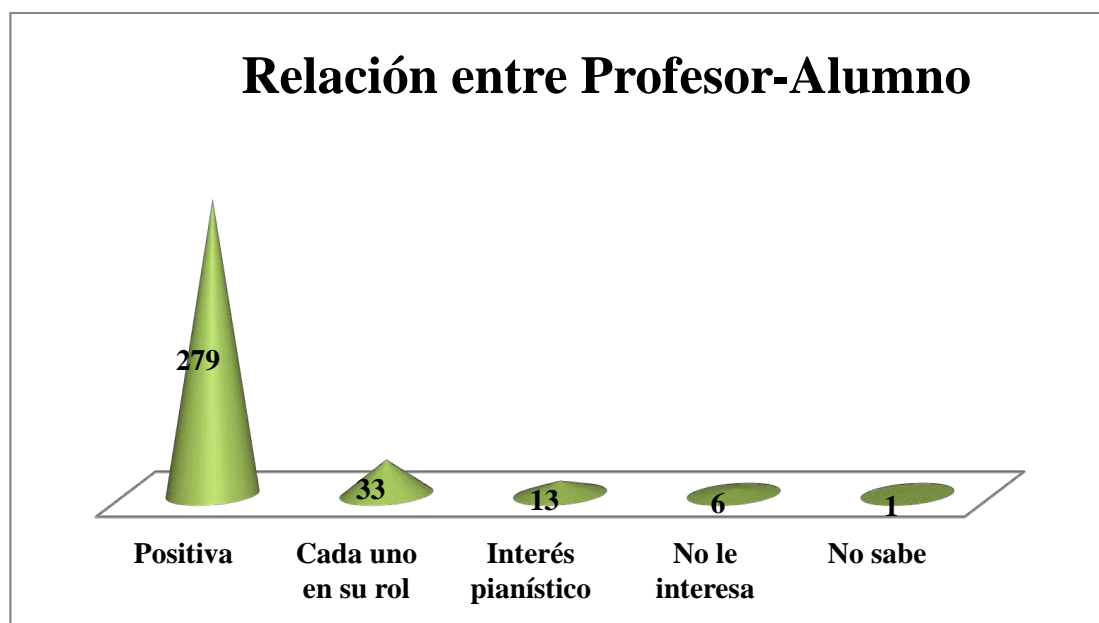


Gráfico nº 161 - Relación Profesor-Alumno en ambas instituciones.

Se puede apreciar que un número importante de respuestas prefieren una relación cercana y real. Muchas de estas respuestas contienen esa relación y otros la desean pero no la tienen. Algunos alumnos simplemente han respondido de acuerdo a la pregunta, sin manifestar la posesión o no de la relación.

Algo muy diferente es el hecho de quienes sí han manifestado tener una relación positiva y otros que desearían tenerla y no la poseen por diferentes razones, ya sea porque recién

comienzan los estudios y aún no han establecido el vínculo, otros piensan que con el tiempo la situación puede llegar a cambiar, otros porque las distintas personalidades establecen una dificultad, o la falta de interés por alguna de las partes o por ambas.

CSMA 2010/2011

A35: Ufff, me encantaría decirte que tenemos una relación... pero es que es imposible...

CSMA 2012/2013

A8: ...muchas veces te das cuenta de que no es cuestión de tiempo sino de personalidades. Es lo que hay.

A19: No veo una apertura a la relación, porque no se involucra...

IUNA 2011

A11: Por ahora es un poco distante, pero bueno, supongo que irá mejorando con el tiempo.

A continuación se puede apreciar la diferencia en cuanto a la presencia de las relaciones positivas efectivas y relaciones negativas efectivas entre ambas instituciones.

En el CSMA el número de relaciones positivas fue de 48 (22,96%) y el de relaciones negativas ha sido de 76 (36,36%), sobre un total de 209 participantes.

En el IUNA, las respuestas acerca de las relaciones positivas han sido de 64 (51,61%) y las negativas 18 (14,51%).

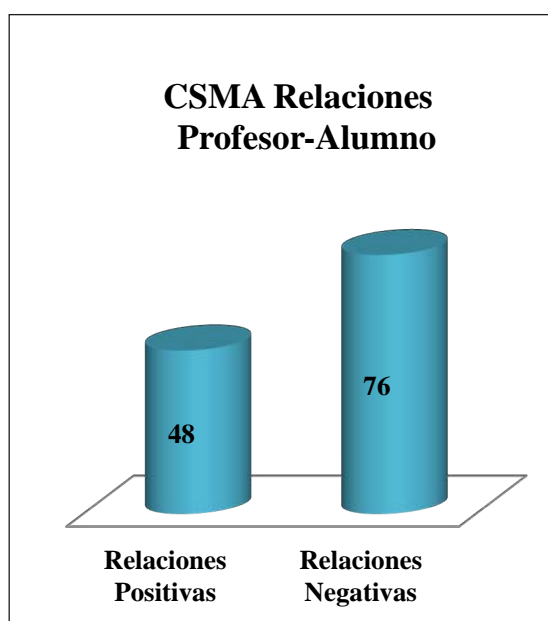


Gráfico n° 162 - Alumnos CSMA.

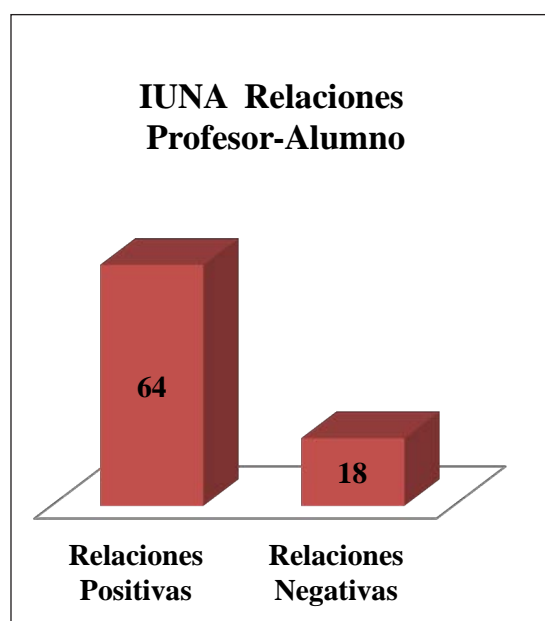


Gráfico n° 163 - Alumnos IUNA.

Según se puede observar en los gráficos las proporciones entre ambas instituciones son totalmente inversas

En el CSMA existe una mayor cantidad de relaciones negativas, declaradas por los alumnos con respecto a las relaciones positivas.

En el IUNA la relación es inversa a la del CSMA, ya que las relaciones positivas efectivas declaradas por los alumnos participantes son superiores a las negativas.

Algunas de las respuestas de los alumnos dan testimonio de su preferencia, en cuanto que eligen una relación netamente pianística antes que humanística. Sienten la necesidad de admirar, de idolatrar o están en busca del modelo sin tener en cuenta lo personal.

CSMA 2009/2010

A3: Lo que pasa es que cuando estás estudiando, uno busca que el maestro diga algo que sea trascendente, algo que en el caso del pianista cuando el maestro toque algo, sea algo que tú jamás hayas escuchado...

CSMA 2011/2012

A3: Creo que el alumno, en mi caso, admira al pianista...

CSMA 2012/2013

A24: ...Pianísticamente es soberbio pero está en su pedestal.

La idealización de los maestros coloca al intérprete en una perenne situación de desventaja. Esta estrecha relación entre la mitificación de la figura modelo y la consecuente disminución a la que se ve expuesto el músico parece reproducirse paralelamente entre tocar en público y la subjetivación de esa experiencia, en la vivencia del Miedo Escénico.

CSMA 2010/2011

A25: ...Recién comienzo 1º y estoy frente a un gran pianista, eso me inhibe un poco...

CSMA 2011/2012

A56: ...tengo un gran solista al lado que me va guiando. Yo sé que él está allá arriba y nosotros aquí abajo

IUNA 2010

A19: ...Si el profesor está siempre en un pedestal, vos no te «acercás» porque no te da lugar para hacerlo.

IUNA 2013

A6: Sé que mi profesor es el experto en el tema y por ahora no me animo a abrir la boca.

La función pedagógica de un profesor es la de ayudar al alumno a desarrollar todas sus potencialidades.

El Profesor intenta impartir sus clases centradas en el aprendizaje del alumno, buscando alcanzar objetivos cognitivos a través de una serie de partituras organizadas en forma secuencial, desde lo más simple a lo más complejo y desde el pensamiento concreto al pensamiento abstracto, con el material didáctico apropiado.

Un trabajo profesional, sin lugar a duda, producirá algún efecto en la formación del alumno.

Dentro de las declaraciones de los participantes en cuanto a las relaciones positivas, han mencionado reiteradas veces la motivación como punto importante.

CSMA 2010/2011

A37: La buena relación es cuando el profesor se preocupa por su alumno, busca la manera de motivarlo para que aprenda mejor...

IUNA 2010

A7: ...y que su profesor sepa motivarlo para aprender. Creo que la motivación hace que todo sea más fácil.

IUNA 2011

A22: Es muy importante que tu profe te motive permanentemente, que no te chupe las medias para decirte siempre, «qué bien que tocás»... no, que te diga la verdad, que sea sincera y te diga lo que piensa...

Esta motivación viene de la mano del profesor o se espera que él la genere, pero el profesor también necesita ser motivado, motivarse con una buena clase o un buen alumno. También es importante ya que las relaciones son un ida y vuelta entre personas.

CSMA 2012/2013

A3: Es poner de las dos partes. Uno con ganas de enseñar y el otro de aprender. Encontrar la fórmula, la motivación que es lo que mueve todo.

IUNA 2011

A26: La relación es buena cuando ambas partes se motivan. Que el alumno espere la clase con ganas y que el profesor esté contento de tenerte como alumno...

La motivación es el concepto que se emplea para describir la energía que activa algo para dirigir una conducta, su intensidad y su dirección.

Uno de los aspectos importantes de la motivación está relacionado con la necesidad y el deseo de conseguir llegar a una meta. A esto se debe la activación del comportamiento que guiará la conducta hacia una determinada dirección. Es la motivación la encargada de que la conducta sea iniciada, mantenida y finalizada.

Es decir, el profesor debe activar esos conceptos y hacer que la conducta del alumno vaya en la dirección hacia la meta, que es estudiar, tocar el piano y llegar a disfrutar con ello. Esas metas serán los agentes activos que dará lugar a los fenómenos motivacionales porque dirigen la atención y el comportamiento hacia una acción en particular. Una vez que el alumno-pianista realiza su acción (tocar el piano) se producirán las consecuencias, ya sea de éxito o fracaso, a las que el profesor atenderá, evaluará y explicará.

Desde el enfoque constructivista se espera que el estudiante construya su propio aprendizaje y que el profesor maneje un estilo de enseñanza adecuado en el que se trabaje con afecto y la transversalidad se haga operativa a través de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, podemos comprender lo importante que es la relación entre el estudiante y el profesor, ya que depende de cómo se comuniquen, para que se logre el aprendizaje significativo y de calidad.

CSMA 2010/2011

A22: Una relación agradable, de comunicación, que valore tu opinión.

A24: Lo ideal es el diálogo...

A34: La relación ideal sería que tu profesor te escuche y actúe en consecuencia...

IUNA 2011

A11: Para mí lo ideal es tener una relación donde haya una comunicación fluida. Creo que la relación docente-alumno es favorable mientras entre ambos fluya una comunicación recíproca y a la vez efectiva.

El alumno deposita una gran expectativa cuando comienza a tomar clases, en cualquier nivel. Esas expectativas se van acrecentando a medida que su carrera va tomando un camino y llega a ingresar en el grado superior de un conservatorio o en el Instituto Universitario de Arte.

En ese momento conoce grandes profesores, nombres conocidos en el ambiente musical, con experiencias en dar conciertos, en ser integrantes de tribunales de concursos importantes nacionales y/o internacionales.

El alumno hace su ingreso al grado superior, después de diez años de estudio, tras haber pasado un examen con muchos nervios, sabiendo que esa prueba le dará la oportunidad de comenzar una nueva etapa en su futuro pianístico.

En la primera época existe un distanciamiento entre alumno y profesor. Esta etapa puede durar bastante tiempo. Pero una vez superada es posible llegar a entablar una relación estrecha.

CSMA 2011/2012

A30: ...sobre todo el alumno cuando entra al superior siente una distancia con el nuevo profesor al principio y esa distancia se irá acortando según pasen los meses, eso espero.

CSMA 2012/2013

A43: Bueno, por ahora es más o menos, veo mucha distancia todavía. A ver con el tiempo.

Es normal que el alumno sienta esa distancia y a veces hasta una dosis de desconfianza. El profesor debería respetar ese tiempo y dejar hacer al alumno hasta que éste último esté convencido de que quiere aprender y puede confiar en su nuevo profesor.

CSMA 2011/2012

A32: ...Entramos aquí depositando nuestra confianza en el profesor, que lo hemos buscado por referencias y esperamos que él también confíe en nosotros...

A33: ...Para mí la relación entre profesor y alumno debería ser de confianza, sentirte apoyado y que no sea solo bajar teclas.

IUNA 2012

A17: ... a partir de ahí puede que empieces a resolver problemas, que muchos de ellos están basados en la confianza.

IUNA 2013

A17: Considero que una relación basada en la confianza te lleva a buen puerto. Porque si no confías en tu profesor, estás listo.

Un alumno del IUNA ha manifestado en diferentes oportunidades su falta de confianza, ante todo, en general. Se ha podido observar una evolución con respecto a este tema en este participante, como reflejan sus respuestas en años sucesivos.

IUNA 2012

A20: Yo recién empiezo y como soy muy desconfiado, por ahora estoy observando la relación, nada más. Siento que hay un poco de sentimentalismo, vamos a ver.

IUNA 2013

A20: Una relación se basa en la confianza... «mirá» quién lo dice... un desconfiado...

IUNA 2014

A12: He llegado a confiar y dejarme llevar. Eso en mí era impensable. Está re bueno.

¿Qué es lo que generó su confianza? Después de 3 años en la construcción de la relación con su profesora, ha decidido cambiar de actitud hacia ella. Una persona que no confía probablemente sea insegura emocionalmente. Evidentemente nunca ha tenido un respaldo y eso le ha hecho llegar hasta el grado superior de esa manera.

Su evolución está marcada, según sus palabras, por la observación. En su segundo curso, reconoce que es desconfiado pero también muestra su acuerdo en que «Una relación se basa en la confianza». En su tercer curso encuentra el camino y reconoce el respaldo y la ayuda que le brinda su profesora. Al abrirse emocionalmente, encuentra la solución.

El proceso de superación del miedo escénico es muy interesante y a la vez paradójico: cuando nos acercamos a algo muy deseado inmediatamente aparece esa señal de angustia que a veces toma la forma de miedo, e indica que hay mucho interés en la actividad que se va a desarrollar a continuación.

El alumno que llega al grado superior viene cargado de una historia musical y personal previa, con experiencias positivas y negativas. Llega en un momento en el que se encuentra con 18 o 20 años de edad, quiere aprender y si no lo consigue es porque no puede.

Es complicado para un profesor derribar esa barrera de bloqueo, muchas veces opta por desconocerla y sigue forzando la situación hasta el punto de que el alumno comienza a sentir miedo. Es entonces cuando la situación entra en un círculo vicioso.

Solo un caso de una alumna en el IUNA se ha manifestado dentro de las características de no poder derribar su bloqueo para poder llegar a expresarse a través de la música con total libertad. Es probable que las causas hayan sido superiores a lo que su profesora de piano haya podido abordar para ayudarlo en la búsqueda de las soluciones.

IUNA 2012

A10: Sí, yo necesito esta relación, que funcione, que me guíe. Soy muy insegura y necesito que me den seguridad. Que ella decida.

IUNA 2013

A10: La pobre mujer a veces me mira como si estuviese medio loca, a veces nos ponemos a charlar de mis rayes y me corta y me dice «ponete a tocar».

IUNA 2014

A5: Creo que no me aguanta más... dice que necesito ayuda y que así no puedo seguir. Creo que tiene razón, porque no soluciono mis temores, mis inseguridades que van más allá de tocar el piano frente a alguien... Es muy buena conmigo y me quiere ayudar pero dice que ya no puede hacer más por mí, más que yo misma.

Gracias a la comunicación entre profesora y alumna han podido detectar una problemática que excede los límites de una función pedagógica de una profesora superior de piano ante el miedo de su alumna a tocar ante público. Es por ello que la alumna ha recapacitado y finalmente ha buscado ayuda profesional.

Normalmente se establece uno de estos tres tipos de comunicaciones:

1. El monólogo, donde el profesor da explicaciones, demostraciones instrumentales y descripciones sin ninguna respuesta o intervención por parte del alumno,
2. La discusión socializada o el diálogo: el alumno y el profesor intercambian información y diversas opiniones. Esta modalidad logra mejor aprendizaje, ya que el estudiante se mantiene mentalmente activo durante toda la clase y permite el análisis e interpretación de la información recogida y la obtención de conclusiones.
3. También existe el modelo mixto, como combinación de ambos tipos.

Como se ha mencionado en la primera parte de esta investigación en relación con el construccinismo social, existe un rol activo del docente a la vez que el alumno va desarrollando sus habilidades mentales a medida que va adquiriendo el conocimiento.

Para que esto suceda, la comunicación entre profesor y alumno deberá ser positiva. El profesor asume el rol de mediador del aprendizaje, como ya se ha citado en el Capítulo V.1 POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO al escoger el PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA, y le ayuda al alumno a mejorar su relación con el contexto que le rodea.

Los alumnos optan por preferir una comunicación abierta, efectiva y dialogante, donde sus opiniones tengan validez ante el profesor.

CSMA 2013/2014

A29: ... Sé que le puedo preguntar cosas.

IUNA 2013

A14: En una relación es importante que haya diálogo, comunicación; si no hay diálogo no puede haber nada. El profesor tiene que enterarse qué necesidades tiene el alumno, además de las que él vea, para poder ayudarlo.

IUNA 2014

A8: ...Me gusta el diálogo y que se interese por lo que pienso, lo charlamos y me explique las razones.

Es importante considerar que para el alumno es conveniente que cada docente reflexione una vez más acerca de qué es la comunicación, para así tener una definición próxima a sus intereses: la función comunicativa de los docentes es todo proceso de evaluación de la actividad educativa, puesto que el docente en su acción comunicativa ordinaria recurre al lenguaje como herramienta básica de la comunicación y a otros recursos didácticos.

A continuación se hará un análisis de los distintos perfiles de los docentes de acuerdo a lo expuesto en la primera parte de esta investigación en el ítem II.2.1 PERFILES DEL DOCENTE; y se contrastará con los resultados extraídos del trabajo de campo realizado para esta investigación.

Se han encontrado manifestaciones de algunos alumnos donde en un principio la relación era idílica pero con el tiempo se fue transformando en demasiado posesiva y celosa por parte del profesor; hasta el punto de que los alumnos llegaron a sentirse agobiados y privados de su libertad para elegir.

CSMA 2010/2011

A25: Mi profesor me parece muy bien, por ahora. Recién comienzo 1º y estoy frente a un gran pianista, eso me inhibe un poco. Me da la impresión de alguien afectuoso pero que él decide, y por ahora es lo que necesito.

CSMA 2011/2012

A46: Vamos muy bien. En general lo veo, no solo conmigo, como va con su séquito de seguidores, le encanta. No me parece mal, si me resuelve mis problemas.

CSMA 2012/2013

A23: Veo que la relación tanto personal como profesional son muy buenas. Pero por momentos siento que es un poco posesivo y celoso de sus alumnos y se pone mal cuando alguien no le da la razón en algo... quiere ser el dueño de la verdad.

CSMA 2013/2014

A17: Las cosas con el tiempo se van intensificando. La relación comenzó en 1º muy maja, pero a estas alturas siento un poco de agobio, demasiado celo.

El profesor debe cuidar algunos aspectos que desgastan la convivencia con los alumnos. Es por ello que creo conveniente que los alumnos avanzados investiguen y busquen distintas opiniones de diferentes maestros de piano.

A continuación se exponen algunas respuestas de alumnos que muestran los diferentes perfiles de los profesores a nivel personal y pianístico.

IUNA 2010

A14: Yo no tengo mucha relación con mi profesor... normal... no hay una relación estrecha como veo que otros compañeros la tienen con otros profesores. Cada uno tiene su personalidad, es un poco distante y a veces chocamos un poco porque le discuto... jajaja. A mí me gustaría decidir alguna cosa, pero no me deja... Hay que hacer lo que él dice... Yo sé que tengo carácter fuerte y por eso a veces no nos entendemos... No me importa.

IUNA 2011

A14: A veces se trata de buscar un poco de equilibrio entre dos personas que cada una tiene su personalidad y no somos pibes de cinco años... Yo sé que él quiere lucirse conmigo en los exámenes y en los conciertos y nada más, y a mí me da lo mismo... le hago caso pero no espero ninguna relación amable.

IUNA 2012

A14: Estamos siempre chocando. No aguanto el autoritarismo!!! Menos mal que este año termino y me voy con una beca.

Esta alumna comienza en 2º curso describiendo una relación distante y sin posibilidad de diálogo con su profesor. Ella reconoce tener una personalidad segura, que no le teme a nada ni a nadie pero finalmente en su 4º curso ha mencionado la palabra «autoritarismo» refiriéndose a su profesor. Menciona el choque entre ambos ya que una de las características del profesor autoritario es la falta de diálogo e impide la participación del alumno. Esta participante, a través del seguimiento de 3 años, muestra, según su opinión, que su profesor es autoritario y ha declarado que la utiliza para su propio lucimiento personal ante sus colegas.

Lamentablemente esta figura aún sigue existiendo en algunas aulas de los conservatorios de música y se contrapone a cualquier propuesta o estudio acerca del aprendizaje afectuoso.

Este tipo de relación no es la que los alumnos desean tener con sus maestros. En sus declaraciones, la alumna anterior ha mencionado que sus compañeros tienen otro tipo de relación con sus profesores, más estrecha.

CSMA 2012/2013

A28: De diálogo, respeto y admiración. Además hace algo que nadie hace, o hacen lo contrario: fomenta el compañerismo y no la competencia.

IUNA 2010

A10: A mí me gusta que la relación sea cercana pero que me de autonomía. Mi profesora me sugiere ciertas partituras cuando elegimos el programa a principio de curso y de las opciones que me da, elijo las que a mí me gustan, también puedo sugerir y me dice si estoy preparada o no para lo que le pido.

Estas respuestas muestran una relación donde se ve que los alumnos están estimulados, participan y se sienten respaldados.

Esta es la descripción de un profesor de perfil democrático, que fomenta el compañerismo y otorga confianza a sus alumnos buscando soluciones a los problemas a través del diálogo permanente.

CSMA 2011/2012

A47: Me cambié de profesor este año, estaba buscando otro tipo de relación, más sana, sin malos rollos. Este año me siento mejor, siento que se me escucha un poco, aunque al final se hace lo que él dice.

En esta declaración se puede percibir que el alumno no estaba cómodo con su profesor. Pertenecía a 2º curso, pero al ser esta su primera participación en la investigación, no hay declaraciones previas para poder saber qué ocurrió para que el alumno decidiera cambiar después de su 1º curso.

CSMA 2012/2013

A17: De protección, que te sientas arropado, tampoco que te agobie y te asfixie. Que no tenga celos si haces algo que no se siente que te ha autorizado. Me escucha pero es como posesivo. Si te vas a tocar por ahí, y te presentas a un concurso, él lo tiene que saber todo, si estás de novio, o qué haces... Eso ya no me gusta tanto.

En este caso el alumno da una clara descripción del perfil del maestro sobreprotector. Si bien el participante es partidario de la protección, parece ser que la relación se torna un poco posesiva y celosa.

CSMA 2012/2013

A12: Lo interesante de las relaciones es que sean estables... si sientes que hoy sí y mañana no, te da sensación de inseguridad.

CSMA 2013/2014

A3: No puede ser que una relación se base en la inestabilidad, que vayas a clase y no sepas con qué humor se va a encontrar tu profesor...

Estas respuestas representan a un docente inconsistente, cuyo perfil es el de una persona inconstante, ciclotímico, sin manejar una pauta de conducta que regule sus actos.

La carencia de estabilidad, la manera de ser impulsiva, da una apariencia de improvisación permanente, provoca mucha inseguridad en los alumnos. Es decir que a sus vacilaciones personales se le suma una falta de dirección y respaldo por parte de sus profesores, lo que hace crecer el miedo escénico en el alumno.

CSMA 2010/2011

A35: Ufff, me encantaría decirte que tenemos una relación... pero es que es imposible... no escucha y ni hablar de reconocer sus errores... para nada.

CSMA 2011/2012

A10: Todos los extremos son malos, si se pone en plan chulo, no va....

A28: Nada hija mía... no hay manera, ya he desistido. ¿Por qué tengo que aguantar ironías y tonos despectivos? No, no... Si algún día doy clases ya sé lo que no se debe hacer.

Las manifestaciones de estos participantes mencionan a sus maestros con un trato poco cordial y sin diálogo.

CSMA 2012/2013

A13: La relación personal es muy buena, pero me da que la profesora me deja hacer mucho lo que me sale de las narices... y soy consciente que no consigo solucionar nada... tampoco tengo ganas.

IUNA 2012

A12: Mi pobre profesora me quiere mucho y me aguanta. Me deja hacer.

Aquí encontramos el otro extremo, donde los docentes son permisivos, no intervienen ni para bien, ni para mal. No toma decisiones ni se compromete con nadie.

El profesor es un modelo significativo para el alumno, en todo lo que el docente haga o diga. Será quien ejerza una posición dominante en las relaciones.

El educador interviene activamente en el proceso de aprendizaje, construyendo ideas y conceptos, toma decisiones. Debe intentar entusiasmar a los alumnos para que descubran y apliquen los conceptos impartidos a través de un diálogo abierto, permanente.

Así como para los alumnos la angustia a lo desconocido les puede llegar a jugar una mala pasada y sabotear su proceso de aprendizaje, es justo decir y saber que los profesores muchas veces pasan por períodos o momentos de angustia.

Angustia a lo desconocido, pero que en el caso del profesor puede ser personificada en miedo a la reacción del alumno.

La etapa en la que el joven pianista ingresa al grado superior, es de grandes cambios. Muchos de ellos se encuentran fuera de sus casas, de su ámbito familiar, ya que se desplazan a otras ciudades para poder continuar sus estudios. Es el momento en el que el joven busca personas de referencia y a veces las encuentra en la figura del profesor hasta el punto de idealizarlo.

CSMA 2009/2010

A14: El cambio a superior fue fuerte, es como si los profesores fuesen inalcanzables, seres superiores, no puedes acceder a ellos.

Antiguamente la figura de los grandes profesores estaba atada a una lamentable sinonimia: «cuanto más salvaje era el profesor, mejor profesor era». En Argentina hubo varios ejemplos de esto, en especial un profesor de piano de nacionalidad italiana de principios del siglo xx que formó a varios concertistas famosos de hoy en día. Esta persona creó una importante escuela pianística allí a nivel técnico. Es fácil acceder a testimonios de quienes sobrevivieron a la experiencia y de quienes no pudieron tolerarla y tal vez dejaron una carrera abandonada en el camino.

De acuerdo al análisis del Perfil del Docente realizado, las respuestas de los alumnos se pueden relacionar con dichos tipos de profesores.

De todos los alumnos encuestados, el 94,30% han manifestado el deseo de tener una relación agradable, cercana y con respeto hacia el profesor que se podría considerar dentro del perfil de Docente Democrático; el 3,9% prefieren un Profesor Sobreprotector que les marque la diferencia entre profesor y alumno de manera amable; el 1,5% son partidarios de un profesor que sea permisivo y les deje hacer; y el 0,30% prefiere un profesor autoritario.

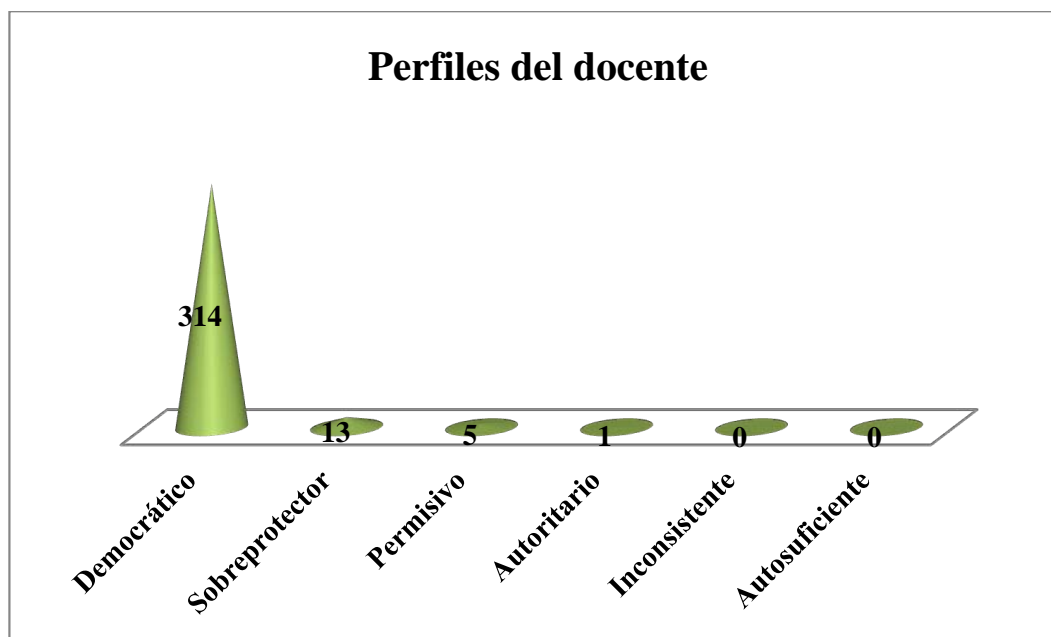


Gráfico n° 164 - Alumnos ambas instituciones - Todos los cursos.

Esa gran mayoría de alumnos que prefieren un perfil de Docente Democrático, manifiestan un deseo. Puede deducirse en la lectura de este análisis que ese perfil no se cumple en la realidad. Algunos estudiantes responden relatando su experiencia personal.

De todos modos hay otras categorías acerca de las preferencias de los alumnos, si bien la gran mayoría optan por una relación cercana, positiva y humana, otros eligen al pianista, algunos quieren una relación separada cada uno en su rol; a unos pocos no les interesa y otros no saben.

A continuación se presentan los resultados cuantitativos expresada por los alumnos de cada institución.

En el CSMA 166 personas, es decir el 79,42% del alumnado prefiere una relación cercana y positiva; 27 (12,92%) opta por una relación donde los roles se encuentren separados y diferenciados, sin ninguna connotación personal; 11 (5,27%) participantes anteponen el interés por el profesor-pianista al personal; a 5 (2,39%) no le interesa ningún tipo de relación.

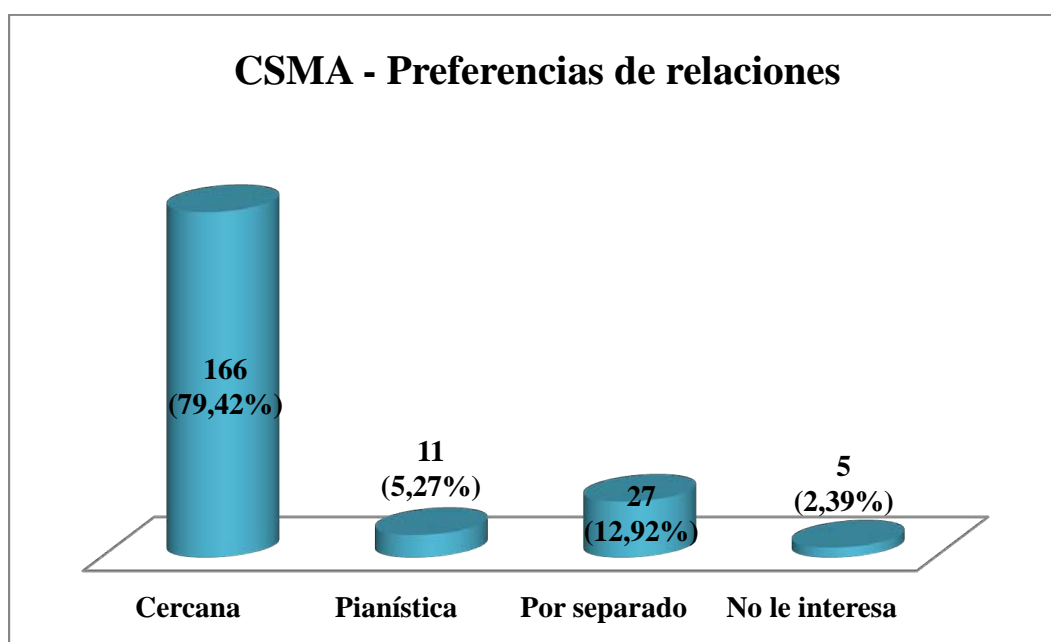


Gráfico n° 165 - Alumnos CSMA.

Si se presta atención a los datos de la evolución de cada una de estas categorías mencionada por los participantes del CSMA se podrá observar que se produjeron algunos cambios a lo largo de los cinco cursos.

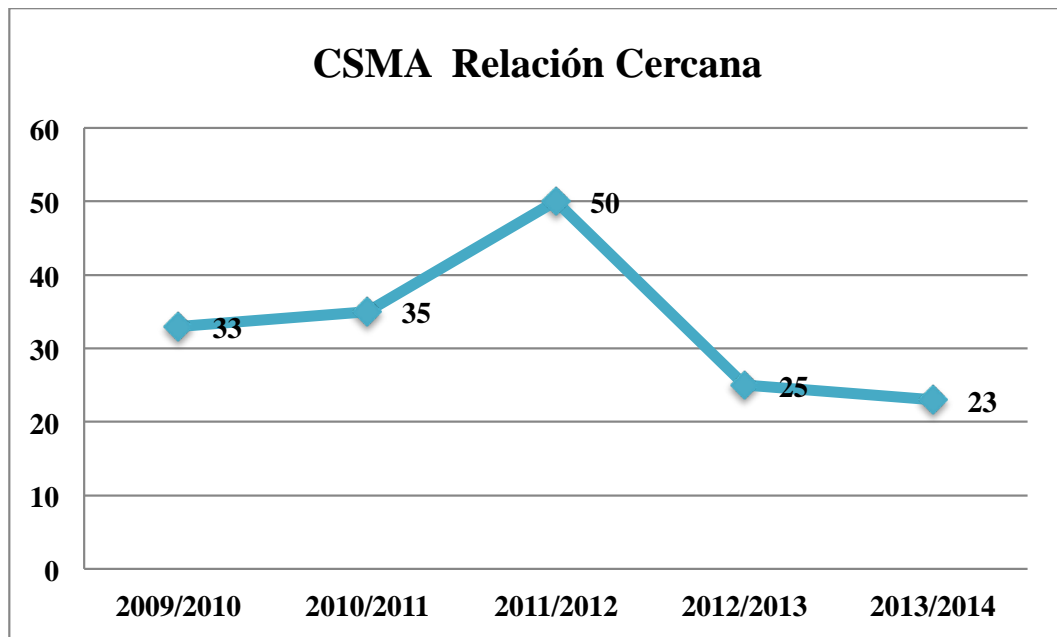


Gráfico n° 166 - Evolución - Alumnos del CSMA.

En este gráfico se puede observar que la oscilación ha sido relativamente suave dada la variación de cantidad de alumnos que se produjeron entre el 3° (58) y 4° (34) curso en el establecimiento.

CSMA 2009/2010

A30: Cercana pero sin perder el respeto.

CSMA 2013/2014

A15: En la confianza se basa todo. En ambos sentidos, es la manera de poder ir solucionando cosas, porque si no confías no hay soluciones.

La relación cercana y positiva necesita de la confianza mutua para que fructifique, porque el profesor es en quien se apoya el alumno para lograr sus objetivos y conseguir seguridad.

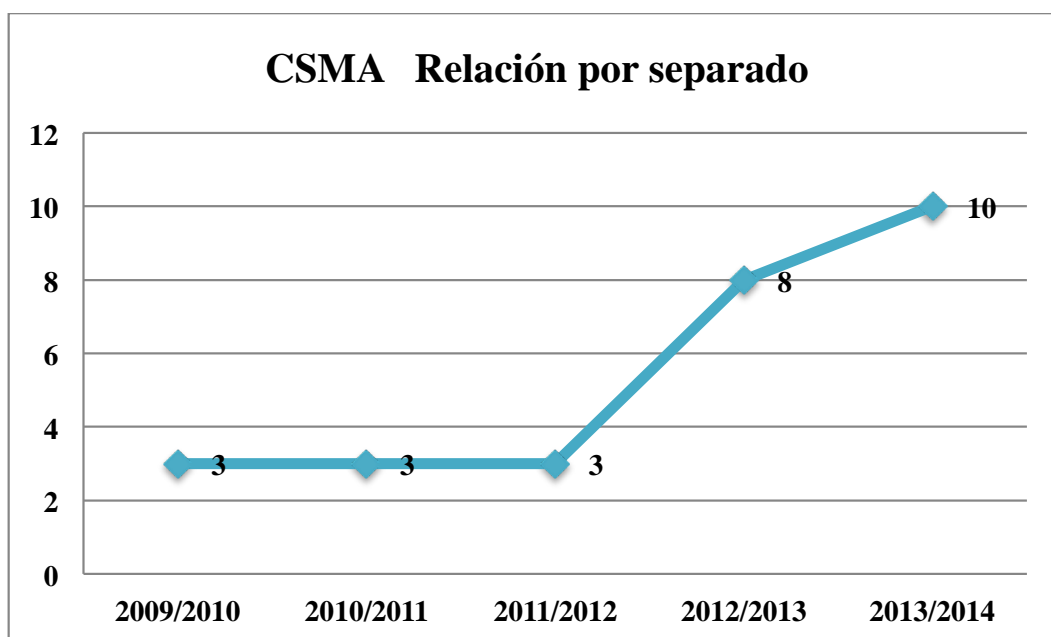


Gráfico nº 167 - Evolución Alumnos del CSMA.

En este caso la preferencia de los participantes por una relación separada entre profesor y alumno se refleja en la evolución de los dos últimos cursos.

CSMA 2009/2010

A6: Cada uno en su rol.

CSMA 2010/2011

A6: Me gusta que cada uno esté en su sitio, me refiero profesor y alumno...

Hay que recordar que en esos años el establecimiento sufrió una crisis administrativa donde hubo bajas laborales en cuanto a determinados profesores especialistas y los alumnos se vieron envueltos en una inseguridad emocional que los llevó a cambiar de actitud frente a las relaciones interpersonales. El sentimiento de abandono sufrido por el alumnado marcó la diferencia para los que siguieron en la institución. Algunos decidieron marcharse a otros centros, por lo cual algunos seguimientos que la investigadora estaba realizando, se vieron interrumpidos por la deserción de los participantes.

El alumno que sufrió una decepción, está enfadado con la institución y el mundo. Los que perdieron a su profesor pensaban que lo que les sucedió era injusto para ellos. La investigadora lo ha conversado con los alumnos participantes quienes le expresaron su pesar por lo que estaba sucediendo, al margen del trabajo de campo que estaba realizando con ellos.

El ser humano busca maneras para protegerse del dolor, de las decepciones, cosas que le hagan daño, y una de las reacciones es cerrar la posibilidad de volver a establecer una relación.

El miedo es una señal de que algo está amenazando al individuo que se está frustrando; es decir que el enojo de los alumnos fue una respuesta a la frustración que estaban viviendo en el 4º curso de esta investigación. Algunos alumnos dejaron la institución en señal de enfado y de castigo hacia la misma. Otros optaron por quedarse, a pesar de estar en desacuerdo con la administración, continuar sus estudios con otro maestro y terminar sus carreras.

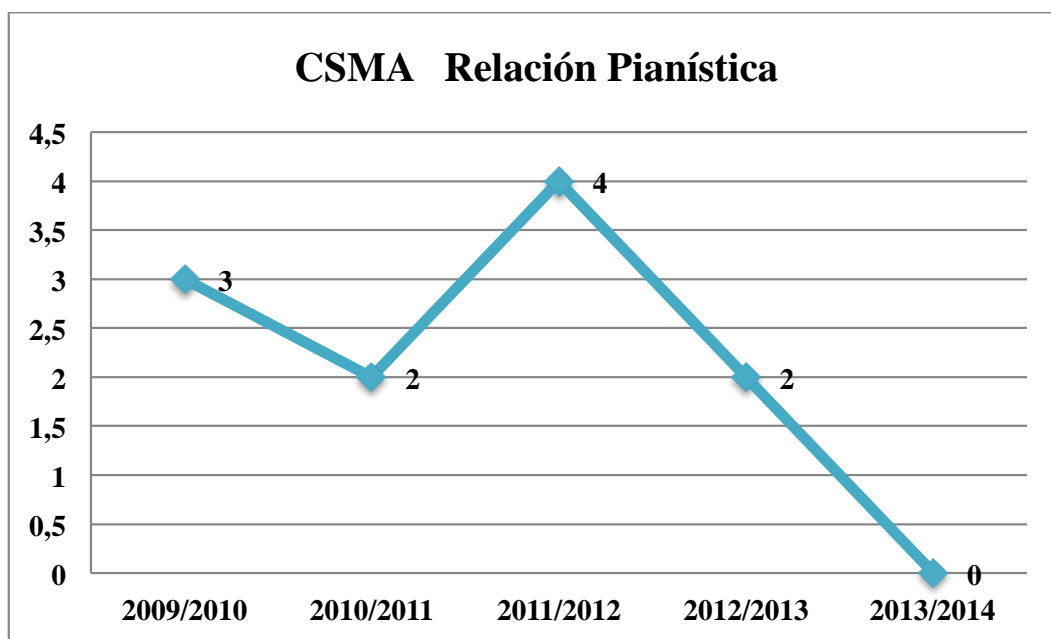


Gráfico n° 168 - Evolución - Alumnos del CSMA.

Se transcriben algunos ejemplos de las respuestas de los alumnos:

CSMA 2009/2010

A28: Con mucho respeto por ambas partes, pero que me demuestre que es un gran pianista.

CSMA 2012/2013

A31: Es buena, pianísticamente increíble...

Como se ha mencionado ya, en el 3º curso hubo un incremento importante de alumnos de piano en el establecimiento. Aunque la mayoría buscaba una relación basada en la cercanía personal, además de la profesional, hubo quienes solo les interesaba el profesor como pianista, y le admiraban sobre todas las cosas. Al sufrir esa decepción en el 4º curso, el alumnado volvió a sus niveles normales del 2º curso hasta acabar en una relación nula.

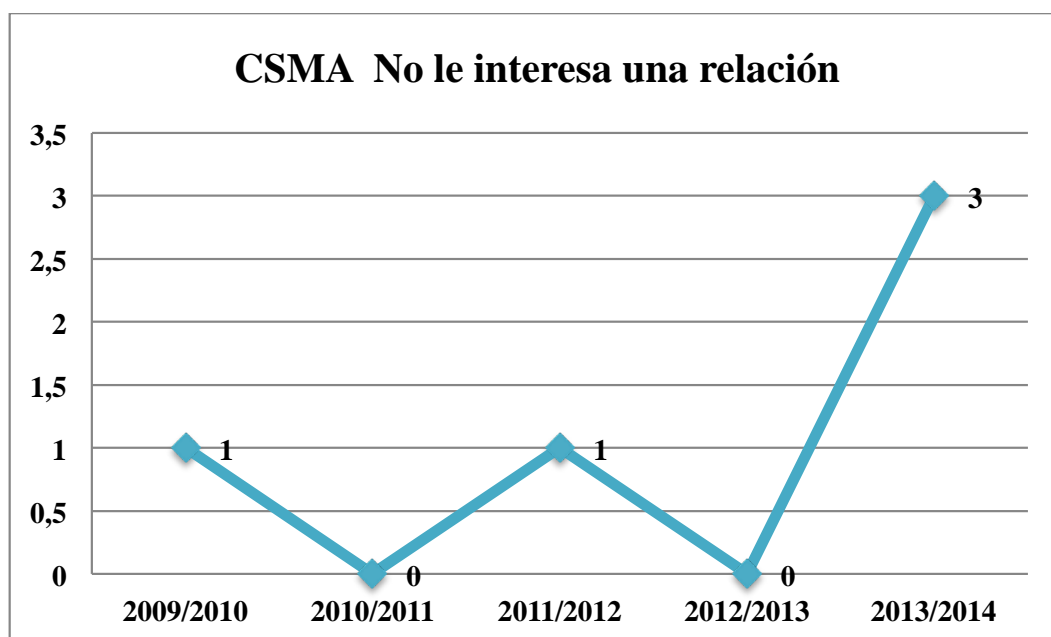


Gráfico nº 169 - Evolución - Alumnos del CSMA.

Las cifras son bajas, aunque marcan una tendencia, pero en gran medida lo sucedido en el CSMA, trajo como consecuencia el desinterés por parte del alumnado de establecer cualquier tipo de relación con su profesor.

CSMA 2009/2010

A9: El año pasado me sentía una mier... y este año dije, paso... no me interesa la relación, veo que es imposible. Cumpro con lo que me pide y ya está. Me interesa terminar, así que este año cambié el «chip» y no me molesto más por nada. Me siento mejor.

CSMA 2013/2014

A15: Me siento sin relación, pero no es de ahora... llevo rato así.

También se puede deber a las distintas personalidades de los maestros que quedaron en la institución, con la que los participantes muestran un desapego ante la posibilidad de crear una relación personal y/o pianística.

A continuación se muestran dos seguimientos en los que las relaciones fueron cambiando en el avance de los cursos en el establecimiento tanto para bien como para mal.

CSMA 2009/2010

A8: Me gustaría no sentir tanta distancia, pero es mi primer año, supongo que irá mejorando.

CSMA 2010/2011

A8: Siento como que no se acortan las distancias, él está allí y yo aquí, no acepta nada.

CSMA 2011/2012

A8: Bueno, creo que a veces el planteo puede ser al revés, es decir, cómo considero que NO debería ser la relación entre profesor y alumno... No participativa, despectiva y autosuficiente...

Este es un ejemplo de un seguimiento de tres cursos de una alumna que ve cómo se va deteriorando cada vez más la relación con su profesor curso tras curso. Esto provoca su enfado hasta el punto que da la vuelta a la pregunta formulada por la investigadora.

CSMA 2009/2010

A20: Respetuosa en ambos sentidos.

CSMA 2010/2011

A20: Creo que puedo decir que la relación entre mi profesor y yo es ideal nos respetamos mutuamente, hay comunicación, no te está demostrando permanentemente lo bien que toca, eso ya se sabe. Le interesa escucharme.

CSMA 2011/2012

A19: Lo importante es ir viendo cómo se va afianzando la relación, al margen de si tus problemas se van resolviendo o no, porque también es cierto que nadie tiene el conocimiento tan absoluto como para resolver todos tus problemas...

En este seguimiento, a la inversa del ejemplo anterior, la relación va mejorando en el transcurso de los años. El estudiante se siente apoyado, respaldado por su profesor aunque reconoce que no ha resuelto algunos de sus problemas. En el curso CSMA 2012/2013 el alumno abandonó el centro.

Veamos este mismo análisis en el IUNA. La preferencia por una relación cercana y humana fue manifestada por 113 (91,13%) personas, lo que significó casi la totalidad del alumnado participante. Luego el resto de categorías han arrojado resultados muy bajos. A esta predilección le sigue en cantidad los que optan por una separación de roles muy marcada, siendo la cantidad de 5 estudiantes (4,03%) en los cinco cursos. El interés exclusivo por el profesor-pianista fue de 4 alumnos (3,23%). Hubo dos personas, una a la que no le interesa ningún tipo de relación y el otro que no supo responder.

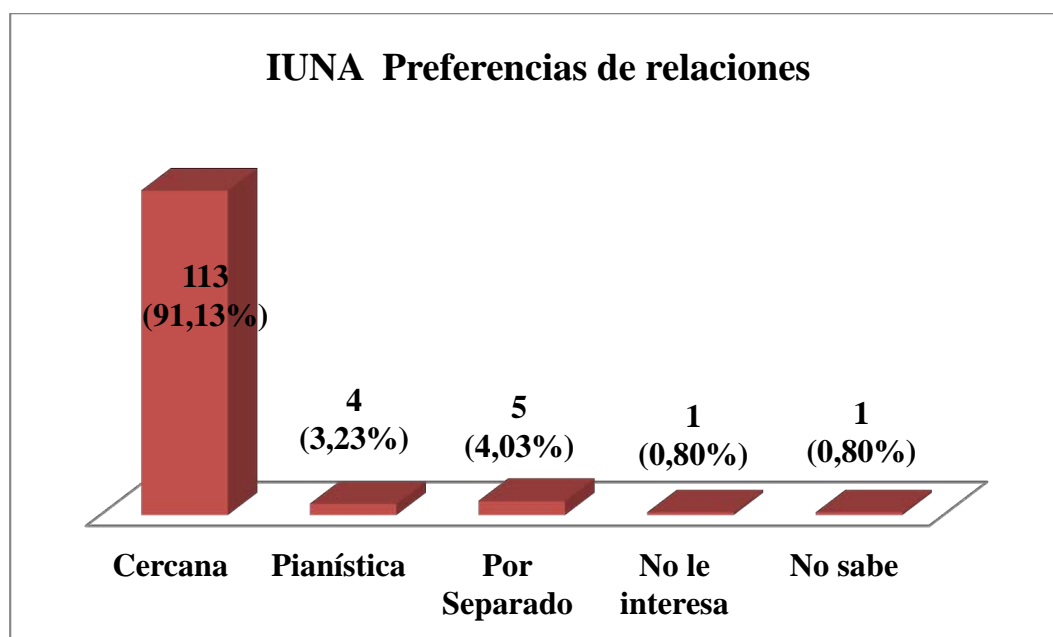


Gráfico nº 170 - Alumnos IUNA.

Como ya se ha mencionado anteriormente, existe una clara preferencia hacia una relación cercana por parte del alumnado con los profesores.

Se expone un gráfico acerca de la evolución por esta predilección a lo largo de los cinco cursos.

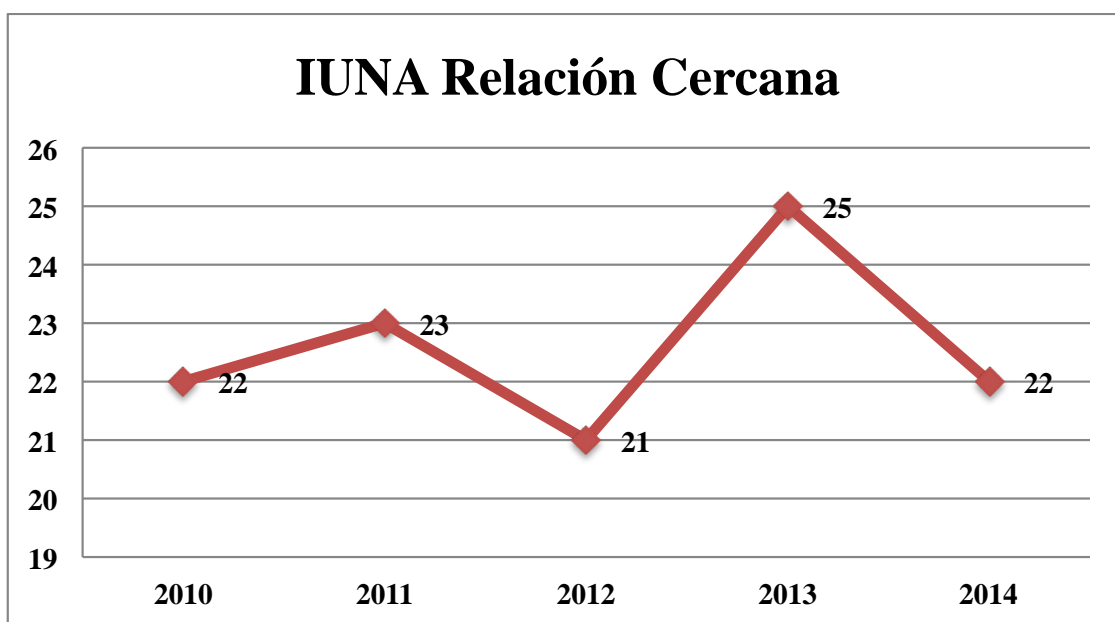


Gráfico nº 171 - Evolución - Alumnos IUNA.

Se puede apreciar que los valores sufren una fluctuación muy leve entre cursos, lo que significa que la preferencia por una relación cercana es una marca constante y consolidada entre el alumnado participante en la investigación.

IUNA 2011

A24: Creo que debería ser más humana, menos estirada. Es mi caso.

IUNA 2012

A24: Por momentos siento que no le interesan las ideas de los alumnos. Estoy tratando de acomodarme de esto para sobrellevarlo y que no me afecte.

IUNA 2013

A23: Bueno este año estamos mejor, la relación mejoró mucho. A veces puede ser que las personas estamos pasando por períodos complicados y el otro no lo sabe. Estoy contento porque el trato es más amable. Además que como pianista es un genio.

IUNA 2014

A15: Mejor, aunque el pedestal sigue ahí... eso no cambia... pero a nivel personal estamos mejor.

Aquí tenemos otro ejemplo del seguimiento de 1° a 4° curso de un alumno. Existió una evolución a nivel personal pero el participante reconoce que a nivel pedagógico no hubo cambio. La reacción del alumno al trato de su profesor, ha sido distinta cada año. En el 1° curso observa la personalidad del maestro; en el 2° curso, el estudiante toma un camino de autoprotección ante un temperamento que no concuerda con el suyo; en el 3° curso el alumno descubre una faceta personal del profesor donde había un conflicto que él desconocía; pero por último se da cuenta que si bien a nivel personal las cosas cambiaron, en lo pedagógico sigue estableciendo distancias.

Estos son aspectos que los alumnos no pueden cambiar, ya que no dependen de ellos ni de sus conocimientos.

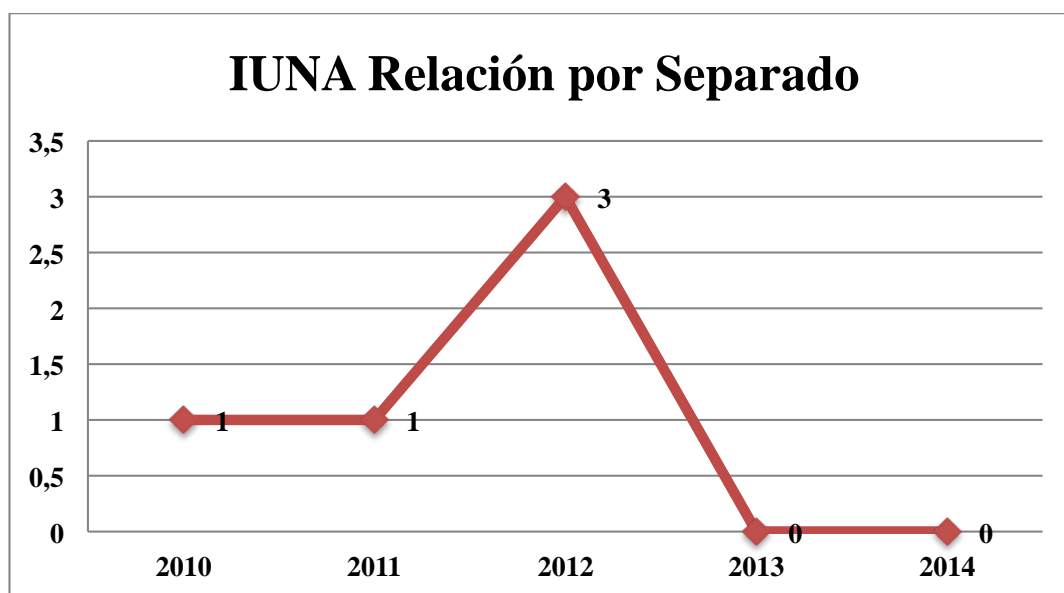


Gráfico nº 172 - Evolución - Alumnos IUNA.

Cada individuo tiene su personalidad. El rol que tiene una figura como profesor que tiene la función de evaluar, es muy delicado tanto en sentido positivo como negativo.

IUNA 2013

A6: ...Sé que mi profesor es el experto en el tema y por ahora no me animo a abrir la boca.

Lo que se ha podido observar en las pocas respuestas que se han dado acerca de la separación de las personas en la relación profesor-alumno es que puede deberse a la falta de comunicación entre ambos, porque no se quiere o porque no se puede.

Otra de las categorías expuestas por los participantes es la relacionada con la búsqueda del gran pianista como maestro al margen de tener o no una relación personal.

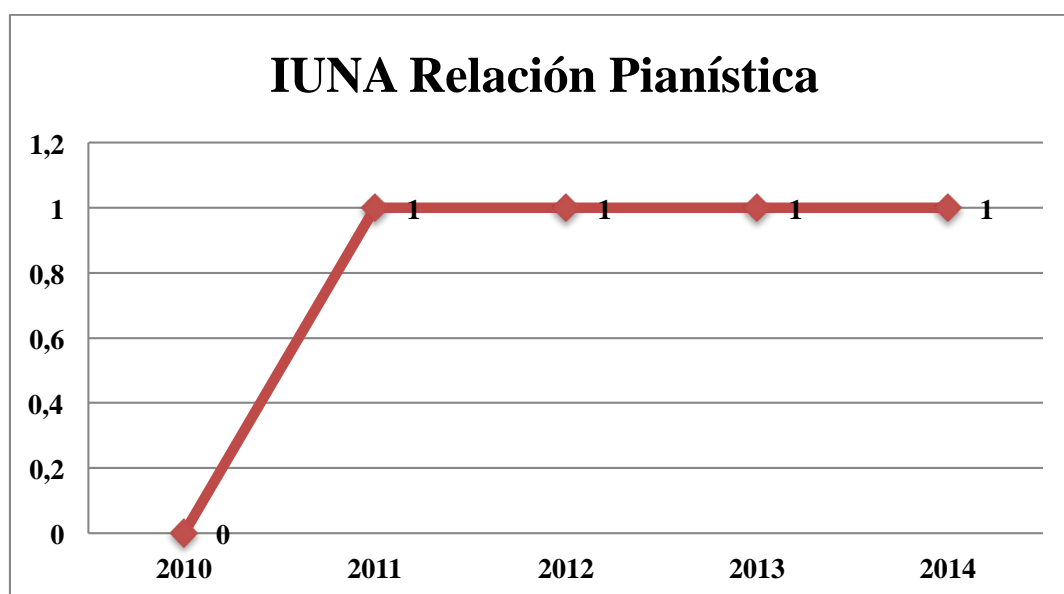


Gráfico nº 173 - Evolución - Alumnos IUNA.

La formación académica convencional adolece de una orientación exclusivamente racional que pone en cuarentena la expresión de las emociones del profesor en la comunicación. Es un reflejo de una larga tradición que afecta al conjunto del sistema educativo, y que las nuevas investigaciones en el campo de la inteligencia emocional contribuyen a poner en evidencia.

IUNA 2011

A7: Yo sé que con él no es muy posible establecer una relación a no ser que le sirvas para ponerse los laureles. Es un poco de la vieja escuela donde el autoritarismo era sinónimo de los grandes maestros. Todavía lo vive así. Pero sabe mucho.

Este alumno es consciente que la relación con su profesor es imposible, aunque no parece preocuparle demasiado ya que lo que él más valora es que «sabe mucho», lo cual justifica todo lo demás.

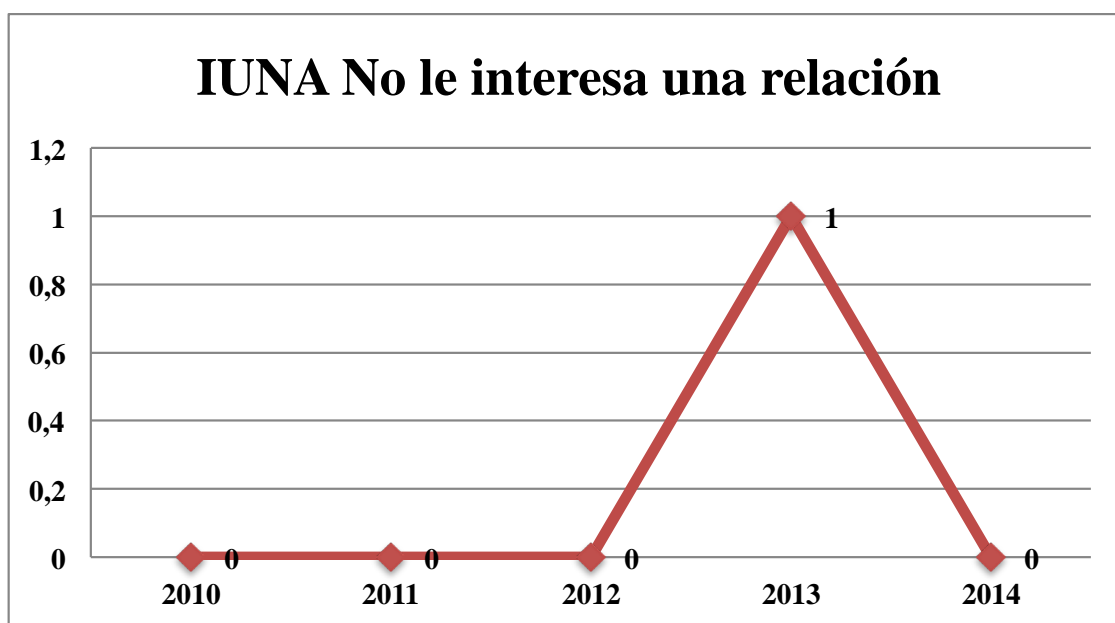


Gráfico nº 174 - Evolución - Alumnos IUNA.

A veces se llega a un callejón sin salida, entonces la única opción es la renuncia.

IUNA 2010

A19: Yo creo que la relación tiene que ser de interés verdadero, nada falluto. Así los alumnos ganan en muchas cosas, es como que el profesor lleva al alumno nuevo a integrarse al grupo, porque al relacionarse gana confianza. Creo, no?

IUNA 2011

A19: Por lo que estoy viendo, las relaciones cercanas sacan un mayor rendimiento del alumno. Si el profesor está siempre en un pedestal, vos no te «acercás» porque no te da lugar para hacerlo.

IUNA 2012

A19: Yo no tengo una relación estupenda... no... No puedo con una persona que es despectiva y se cree Rubinstein. Puede ser que yo no le interese como alumna...

IUNA 2013

A19: Debería tener una relación amable, respetuosa con el alumno y con sus opiniones... pero no es así. Me doy²⁴...

Esta alumna después de 4 años de carrera acaba resignándose a una falta absoluta de comunicación con su maestro. Si bien al principio no lo manifiesta abiertamente, luego va haciendo declaraciones más claras donde deja entrever que la relación con su profesor es imposible.

Hoy en día las corrientes constructivistas se definen positivamente a partir de la convicción de que el aprendizaje es un proceso de construcción que ineludiblemente requiere la participación activa del alumno en interacción con su medio físico y social, que debe adecuarse a su nivel de experiencia y de desarrollo biológico y mental, así como a sus intereses.

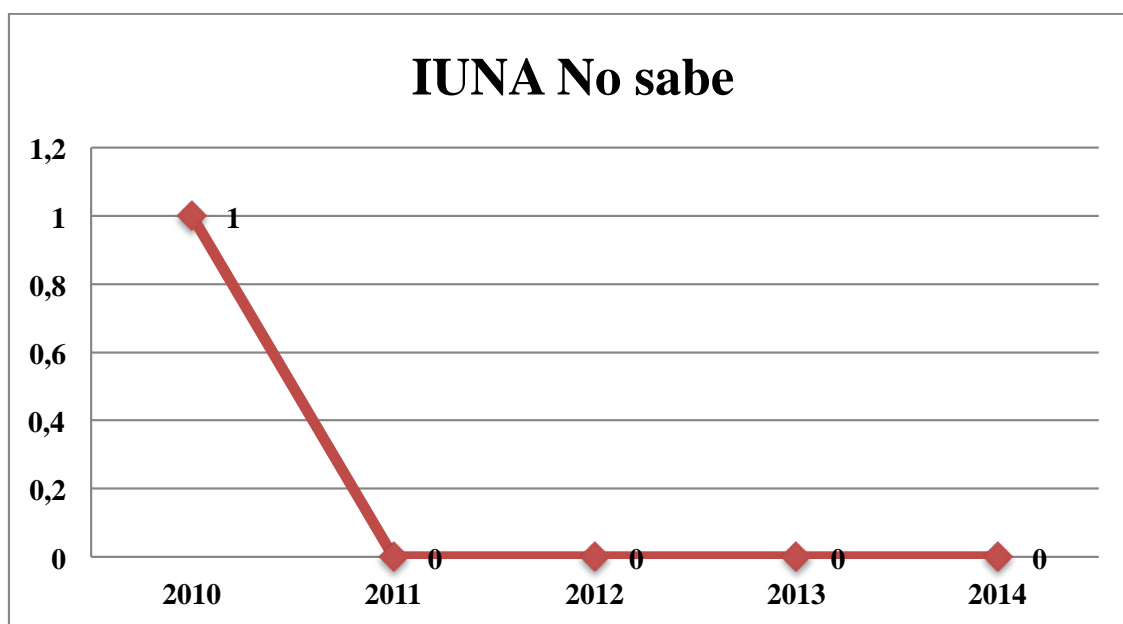


Gráfico nº 175 - Evolución - Alumnos IUNA.

Existió una única respuesta en la que supuestamente el alumno no sabe o no tiene muy clara su preferencia.

IUNA 2010

A21: Yo soy muy tímido y me cuesta entablar relaciones. Así que no tengo opinión sobre las relaciones interpersonales alumnos-profesores. Quizá si mi profesora fuese menos autoritaria, por ahí... no sé.

²⁴ Darse por vencido.

Este alumno de 2º curso se auto-inculpa por no saber emitir una opinión. Culpabiliza a su personalidad que le impide establecer relaciones. Pero si observamos el gráfico esta respuesta ha desaparecido a lo largo de los cursos sucesivos.

IUNA 2012

A21: A mí siempre me ha costado establecer relaciones por mi timidez. Mi profesora me ha sabido llevar bien en ese aspecto.

Evidentemente el trabajo a nivel personal y emocional que ha realizado la profesora con este alumno ha dado sus frutos y éste ha podido reconocer y emitir un juicio al respecto.

Es bastante raro que los profesores traten de observar qué sucede en la relación profesor-alumno cuando se da una clase. Una lección no puede ser tomada como algo estático: a cada observación del profesor corresponde una respuesta emocional en el alumno y a su vez esta produce una respuesta en el profesor.

En la siguiente pregunta número diez, se podrá observar la importancia del papel del profesor de piano ante la problemática del miedo escénico del alumno desde el punto de vista del educando. **Ante esta problemática ¿Pides ayuda a tu profesor? ¿Qué opciones te da?**

La manera de ser del profesor, la forma de impartir la clase, cobra una importancia especial, no solo en función de los aprendizajes académicos sino también el aprendizaje de socialización que registrará el alumno a través de las relaciones vinculares que practique en el conservatorio o en el instituto universitario.

IUNA 2010

A1: Sé que la Gorda nos ayudaría, pero lo más importante es que ella vería el problema antes que nosotros abramos la boca para contárselo.

A9: La verdad es que no tengo problema de miedos... el nerviosismo normal, poco. Pero como estamos permanentemente subidos a los escenarios ya sea para exámenes, conciertos o concursos, no tenemos mucho problema.

A14: Yo vengo vacunada desde Armenia, allí no te dejan ni pensar en el miedo, no te dan opción, si «tenés» miedo escénico te echan...

A17: Creo que es muy importante sentirte apoyado por tu profesora y saber que «podés» contar con ella para lo que necesites. Yo tuve una época muy difícil con depresión y ella me ayudo mucho. Sé que puedo contar con ella.

A20: Mi profesor es hiperactivo, no nos deja descansar ni un minuto una vez que tenemos el programa armado. Nunca he sentido que no pudiese contar con él, es muy macanudo²⁵ y abierto. Si necesitara ayuda se la pediría sin duda.

25 Majo.

Aquí es importante destacar que lo valioso del proceso docente, es todo lo que se enseña y la forma en cómo se enseña.

La clase es una relación de ida y vuelta entre el profesor y el alumno, el profesor enseña y el alumno aprende. Pero esa clase debe desarrollarse en un clima de armonía para que resulte eficaz y productiva.

CSMA 2011/2012

A10: Yo he ido adquiriendo seguridad en mí mismo, solo. No he tenido ayuda. Tampoco se la he pedido a mi profesor porque no tenemos una relación... fluida.

A25: No he pedido ayuda a mi profesor de instrumento pero sí al de Técnica Alexander. Él me ayudó.

A41: No creo que le pida nada...

A44: A mí me mandó a que cursara Miedo Escénico, como para sacarse el paquete de encima...

A58: Yo le planteo cosas y me ayuda a resolverlas. Está muy bien.

El alumno necesita la figura del profesor para que le ayude a solucionar sus problemas, aunque se puede apreciar que lamentablemente un gran número de los alumnos encuestados dudan sobre si pueden acercarse a su maestro para pedir la ayuda que necesitan.

CSMA 2012/2013

A1: Ya estoy en 4º y la única ayuda que he recibido fue de parte del profesor de Técnica Alexander. Además de los ejercicios y toma de conciencia, es muy majo y se puede hablar con él. El de piano no se entera...

A18: Yo he cambiado mi manera de estudiar, pero nadie me lo dijo, yo solita pensé: esto así no funciona así que tengo que hacer algo... y lo hice. A mi profesor... no existe.

Como se puede apreciar en algunas respuestas, los alumnos buscan fuera de la clase de piano las respuestas que no encuentran dentro de la cátedra. Las razones pueden ser múltiples, bien que el profesor de piano no tenga interés por determinado alumno, o porque no le interese la docencia o porque le faltan elementos para contestar las preguntas de los alumnos. Como el alumno no sabe qué es lo que sucede, entonces toma un camino diferente, buscando soluciones en otros sitios como por ejemplo en la cátedra de Técnica Alexander. Eso puede ser una opción, pero las soluciones a los problemas netamente pianísticos, con las obras, el repertorio, la técnica y todo lo que implica la confección de un programa de grado superior, solamente las encontrará en un profesor de piano.

IUNA 2010

A8: Mi profesor es bastante optimista con nosotros y en general se ocupa. Para él la solución es tocar y tocar todo lo que puedas frente al público; pero también es cierto

que se preocupa porque tengamos una buena preparación. Si no es así te dice: «no te presentes, no estás preparado».

A24: La relación con mi profesora es excelente, sé que si ella hubiera visto que yo tenía un problema con el escenario lo hubiera detectado al primer segundo. Pero como no fue así, al contrario, no hubo necesidad.

A pesar de los distintos perfiles que presentan los profesores de piano en el IUNA, cada uno a su manera intenta ayudar a los alumnos, son muy pocas las excepciones en que los alumnos denuncian la falta de la figura docente como tal.

IUNA 2011

A7: Mi profesor es distante, creo que es de los más viejos del IUNA. Tiene esa manera de ser a lo antiguo, elige a sus alumnos en los exámenes de acceso con lupa, si no «sos» medio genio no te quiere. Después no se preocupa mucho por tus problemas... mejor dicho, nada. Pero sí quiere que toques como los dioses para lucirse él. Pero si me planto con un problema en serio, creo que sí, me ayudaría.

A9: Creo que nos ayuda sin pedírselo, con todas las actuaciones a las que nos hace enfrentar prácticamente todos los meses. Te alienta siempre para que te presentes a todos los concursos, y como persona es genial.

A13: Mi profesora nos motiva para que nos presentemos a todos los concursos de Buenos Aires y si «podés» en el interior, también. Yo siempre me dejé llevar por ella y me fue muy bien, nunca sentí miedo, sí un poco de nervios cuando estás inseguro... pero eso ya «sabés» por qué es...

En los siguientes gráficos se podrá apreciar la diferencia entre ambas instituciones sobre si los alumnos han pedido ayuda a sus profesores.

Recordamos que el número de alumnos participantes por parte del CSMA ha sido de 209. Las respuestas afirmativas con respecto a si ellos habían pedido ayuda a sus profesores y estos se la han proporcionado han sido de 64, es decir, un 30,62%. Los que definitivamente no han pedido ayuda ni lo van a hacer son 112, es decir, un 55,50%. El número de alumnos que no han pedido ayuda pero que quizás lo hagan es de 33, el 15,78%.

Los participantes por parte del IUNA han sido 124. Las respuestas afirmativas con respecto a si ellos habían pedido ayuda a sus profesores y estos se la han proporcionado han sido de 104, es decir, un 83,87%. Los participantes que no han pedido ayuda ni lo van a hacer son 8, es decir, un 6,45%. Los alumnos que dudan en pedir ayuda fueron 12, el 9,68%.

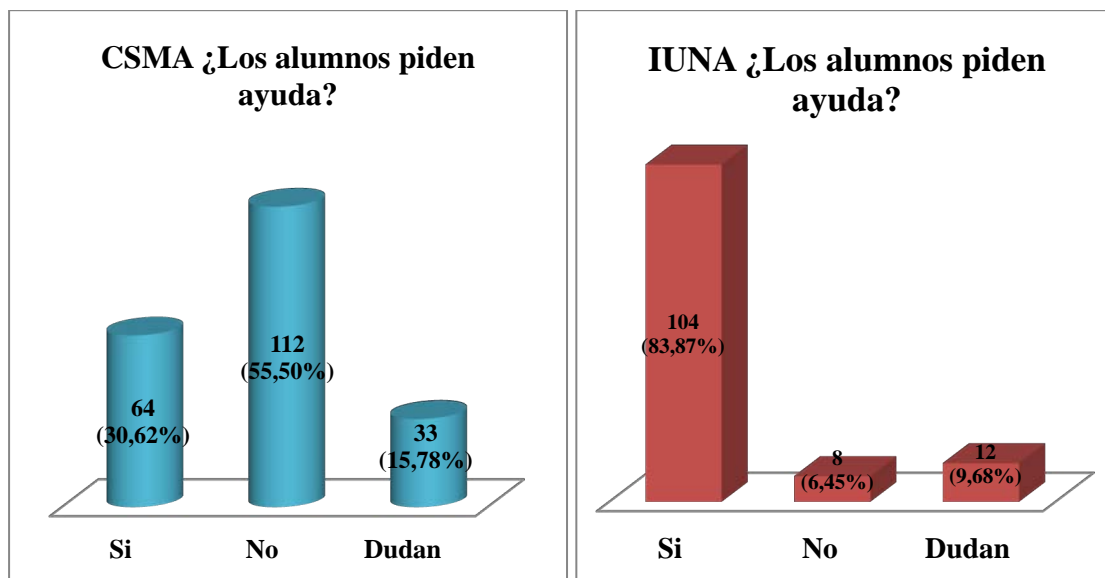


Gráfico n° 176 - Alumnos CSMA.

Gráfico n° 177 - Alumnos IUNA.

Las diferencias son muy notorias y muchos de los alumnos en sus respuestas dan las explicaciones del caso.

Se extraen algunas respuestas que abordan un seguimiento a lo largo de cinco cursos en el CSMA de determinados alumnos.

CSMA 2009/2010

A16: Espero que me ayude.

CSMA 2010/2011

A16: Espero que sí, pero me da la impresión de que no hay comunicación abierta en dos canales, solo en uno.

CSMA 2011/2012

A16: Sí hablamos, pero en algún momento la conversación se transforma en monólogo. Y se acabó.

CSMA 2012/2013

A16: Ya no pregunto más.

En este caso se puede observar que el alumno comienza su primer curso con la esperanza de que su profesor le ayude a buscar las soluciones que necesita. En el segundo, comienza a sospechar que la comunicación no será efectiva. En el tercer curso el alumno ya tiene la certeza de que no es escuchado y en el cuarto curso desiste.

CSMA 2009/2010

A19: La verdad no se me ocurrió.

CSMA 2010/2011

A19: Pedir ayuda... no se me ocurrió... Supongo que me ayudaría...

CSMA 2011/2012

A18: He decidido buscar las respuestas yo solo.

En este caso, el alumno no define cómo llega a la conclusión de buscar respuestas solo, sin ayuda de su profesor. Solamente se puede mostrar cual fue la última decisión del participante en su último curso.

Estos dos testimonios pertenecen a alumnos de la misma cátedra.

Se expone un testimonio más perteneciente a la misma institución aunque el alumno es de otro profesor.

CSMA 2009/2010

A35: Supongo que sí.

CSMA 2010/2011

A35: A ver... supongo que si le vas con un problema y no te escucha ya es para morirse... aunque conozco su personalidad de ignorar a todo el mundo, creo que si le insisto y lo machaco al final me diría algo... Por ahí, lo probaría para ver qué pasa... por fastidiar...

CSMA 2011/2012

A28: He perdido mucha energía en esto. Paso y acabo.

En este caso el alumno apela a su sentido común, pensando que el profesor finalmente le diría algo con respecto al problema que le plantea. El resultado final es el mismo que en los dos casos anteriores con otro profesor.

Hay testimonios de alumnos que nunca han intentado plantear un problema a sus profesores ya que estaban convencidos de las respuestas que iban a obtener o las carencias de las mismas.

Un profesor con perfil democrático es el único que ha obtenido resultados positivos.

CSMA 2011/2012

A57: Sí, él siempre está a tu disposición para lo que necesites. Eso es fantástico.

CSMA 2012/2013

A33: Es majísimo. Siempre tiene tiempo para escucharte. Y para que pensemos juntos las soluciones.

CSMA 2013/2014

A27: Sí, siempre cuento con él.

El alumno aprende un concepto, necesita una explicación y un procedimiento para resolver sus problemas. Y sobre esta base el docente tiene que trabajar.

La comunicación es un punto importante para que haya una interacción entre el docente y el alumno ya que es ahí donde se establecerán unas relaciones de intereses tanto cognoscitivos como emocionales lo que facilita la comprensión del mensaje que desea transmitir el profesor de piano, llevando a sus alumnos a la convicción de que eso servirá de provecho para su formación.

Se puede observar que en muchas de las respuestas de los alumnos participantes han denunciado la falta de comunicación con su profesor lo que les ha llevado al fracaso de la solución de sus problemas. En la actualidad, los alumnos quieren tener un papel activo en el proceso y ante su propio desarrollo. Pero muchos docentes de piano, todavía se encuentran anclados en el pasado, en un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el alumno simplemente almacenaba conocimientos de manera pasiva, sin participar activamente en el proceso.

Aunque parezca de otro siglo, también existen testimonios de esta manera de enseñar en las respuestas de algunos alumnos.

IUNA 2010

A4: Por ahora me da un poco de cosa pedirle nada... como es un poco cerrado y chapado a la antigua... ya veré más adelante.

IUNA 2011:

A7: ...Después no se preocupa mucho por tus problemas... mejor dicho nada. Pero sí quiere que toques como los dioses para lucirse él. Pero si me planto con un problema en serio, creo que sí, me ayudaría.

De todos modos, esto no está relacionado con la edad del profesor sino con la personalidad del mismo.

Tenemos otras respuestas dadas por alumnos que pertenecen a otra profesora de una edad similar a la del profesor anterior, y es radicalmente opuesta. Esta persona es la que más adeptos tiene dentro de la institución IUNA.

IUNA 2011

A22: El diálogo es lo primero, además de escuchar cómo «tocás». Yo no tengo miedos y mi profe se dio cuenta enseguida que soy medio caradura... Si tuviese un problema no dudaría ni un segundo en planteárselo porque sé que me ayudaría.

IUNA 2012

A9: Sin palabras. Es lo más grande!!! Me ha ayudado en todo y más... hemos trabajado como chinas y siempre con buena onda. Todo lo que te puedas imaginar, lo ha hecho. Incluso la parte mental de pensar boludeces cuando vas a salir a escena, al qué dirán... bueno, todo eso, se fue. Increíble, che!!!

En definitiva el profesor de piano no puede reducirse a impartir conocimientos sobre cómo tocar físicamente un instrumento como el piano, sino que tiene que relacionarse y comunicarse con sus alumnos. Tiene que darles afecto y la seguridad que ellos están buscando y esperando de parte de su maestro.

Esa comunicación debería ser interesada y sincera. Si la comunicación no es sincera desencadena el fracaso y es en ese momento cuando profesores y alumnos se recriminan mutuamente por falta de resultados satisfactorios. Entonces se buscan culpables y eso desmotiva al proceso educativo. Por esa razón se requiere que a partir de una buena relación, humana, se establezcan canales que hagan una comunicación apropiada y fácil.

Si el alumno encuentra en su profesor de piano esta relación, basada en la confianza y el afecto, esto le propiciará una buena comunicación donde el alumno podrá participar, tendrá libertad de expresión dentro del ámbito de la clase y la actividad académica será interesante, estará motivado y alcanzará la finalidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

IUNA 2013

A1: Creo que el haber charlado el año pasado de mi futuro, me sacó un peso de encima porque no sabía qué iba a hacer con mi piano. Ahora lo tengo claro. Creo que la mejor ayuda es la comunicación.

Al profesor le corresponde transmitir sus enseñanzas con la mayor claridad posible, siendo objetivo y sin prejuicios, sin entrar en el modo de vida del alumno sino tratando de capacitarlo para que tenga la posibilidad de elegir su destino y su propio modo de vida.

VI.12 CUESTIONARIO PARA LOS PROFESORES

La investigadora ha elaborado un pequeño cuestionario a los profesores participantes de cada una de las instituciones con el fin de corroborar qué conocimientos tienen acerca del miedo escénico, si consideran que influye el tipo de relación que establecen con sus discípulos y si les ofrecen soluciones.



Mapa conceptual n° 27 - Temas emergentes del cuestionario a Profesores (ambas instituciones).

VI.12.1 Relación profesor-alumno

Nos encontramos frente a tres temas emergentes que coinciden con los manifestados por los alumnos. Las coincidencias y convergencias serán analizadas en el Capítulo VII sobre la TRIANGULACIÓN DE DATOS.

Aquí se encuentran las respuestas de todos los profesores de las tres etapas en las que ha sido dividido el seguimiento ya que en cada una de ellas la cantidad de profesores ha cambiado y en la última uno de los profesores abandonó el centro por voluntad propia y tomó la cátedra uno nuevo que accedió a la misma por medio de una prueba-oposición realizada en el mes de noviembre del año 2012. A ese profesor lo denominaremos P6a.

Comenzamos con la primera pregunta: **¿Cómo considera que debería ser la relación entre profesor y alumno?**

Cuando el alumno ingresa al conservatorio o al instituto universitario, establece un contacto con el entorno, sus compañeros y sus profesores. Es decir que se va a crear una relación.

Veremos a continuación cuales son las respuestas de los profesores participantes con respecto a las relaciones con los alumnos.

CSMA

- P1: Buena, pero cada uno en su sitio.
- P2: Cordial.
- P3: Agradable, no me gustaría trabajar de manera incómoda.
- P4: Bien... con respeto. Afectiva, de sinceridad. Con cariño
- P5: Buena, pero sin confianzas... Buena y efectiva.
- P6: Cordial y amable.
- P6a: De diálogo y afectiva, cercana.

IUNA

- P1: Cordial, pero sin confianzas...
- P2: Buena, relajada, agradable.
- P3: Normal, sin invadir territorios.
- P4: Excelente, de compañerismo aunque cada uno tenga su posición, me refiero profesor y alumno; pero que el alumno pueda confiar en vos para que lo puedas ayudar en lo que necesiten; y no me refiero solo en el aspecto académico.
- P5: Respetuosa, un poco cercana.
- P6: Ya soy vieja en esto y toda mi vida ha sido igual, la relación con mis «chicos» es estupenda. En todo sentido. Incluso algunos matrimonios salieron de mi clase... De verdad, pienso que un buen docente saca mucho más del alumno teniendo un buen trato que siendo un ogro.
- P7: Yo enseño lo que aprendí con mi maestra, el calor de la humanidad, el estar con los alumnos en todo momento y para cualquier problema.

Los vocablos mayoritariamente usados por los profesores fueron «buena», «respetuosa» algunos guardando distancia, poco cercanos con los alumnos.

Dentro de este análisis se puede observar que, si bien dos de los profesores del CSMA interponen una distancia aunque la relación que consideran debe ser cordial, otros dos mencionan la cordialidad sin más. Una respuesta menciona que desearía que las relaciones con sus alumnos sean agradables, pero pensando en sí mismo en el desarrollo de su trabajo y no en la relación con los alumnos que es lo que en realidad interesa.

En el IUNA, de los 7 profesores encuestados, 4 dicen mantener una relación una cercana y en los otros 3 se puede apreciar que no se involucran del todo con sus alumnos.

Como se desprende de las entrevistas a los profesores, en esta institución existen dos generaciones bien marcadas, de las cuales una de ellas ha sido alumna de una de las profesoras que todavía siguen en activo. La P7 menciona que continúa los pasos de su maestra siguiendo la misma línea pedagógica basada en la comunicación y el afecto.

Es decir que casi todos coinciden en que la relación entre profesores y alumnos debe ser al menos cordial y cortés. Luego cada uno efectúa sus variantes de acuerdo a su personalidad.

Por ello es indispensable que, para que haya éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación entre el profesor y sus alumnos debe estar basada en la atención, el respeto y la cordialidad.

La segunda pregunta formulada fue: **¿Tiene conocimiento de algunos profesores que hacen víctimas a los alumnos de sus miedos personales?**

En toda relación interpersonal existen intercambios conscientes e inconscientes de sentimientos y emociones. Con lo cual es probable que sin quererlo un profesor transmita sus temores a sus alumnos.

CSMA

- P1: Puede ser. No tengo conocimiento de ningún caso concreto.
P2: He conocido algún caso...
P3: Pobres alumnos... y pobres profesores...
P4: Seguramente. Estaríamos frente a un caso patológico, para psicólogo...
P5: No lo sé. En estas épocas los alumnos no se dejan avasallar, es raro... al contrario...
P6: No creo... Todo puede ser... está claro.
P6a: Seguramente.

IUNA

- P1: Sí, conocí algunos casos.
P2: Los vi desde los dos lados, como profesora y como alumna.
P3: No lo sé...
P4: No conozco ningún caso puntual, sé que pasa algunas veces.
P5: Desconozco.
P6: Uff, muchas veces, lo vi en colegas... no voy a dar nombres... A veces el maltrato viene de ahí.
P7: No sé de nadie que yo conozca que lo haya sufrido, pero sé que pasa.

En cuanto a las respuestas, de los 13 profesores que han participado en esta investigación, hay 4 que dan respuestas afirmativas concretas con conocimiento de causa «he conocido algún caso» y otros bajo un supuesto «Seguramente...». Existe otra respuesta que comienza afirmativamente pero luego intenta retroceder dando lugar a un escapismo: «Puede ser. No tengo conocimiento...». Y viceversa como en el caso de la P7 del IUNA. El resto declaran no conocer o no saber lo que a veces sucede en ese tipo de relaciones profesor-alumno.

Como esta es una actividad de comunicación, la acción docente debe trascender el ámbito de las relaciones en la clase de piano y proyectarse en las relaciones sociales.

Las respuestas de los profesores del CSMA no hacen afirmaciones en firme pero tampoco lo descartan. En las respuestas del IUNA reconocen haber visto y vivido esa experiencia.

Como dice la P6 del IUNA «A veces el maltrato viene de ahí». Muchas veces, el no permitir cuestionamientos ni participación por parte del alumnado se debe a las carencias pedagógico-didácticas. Además se atreve a mencionar el tema del maltrato, de tipo psicológico, que a veces los alumnos sufren por las inseguridades de sus profesores.

«El miedo del maestro se mezcla con una comprensible necesidad de ser admirado y de sentirse superior [...] Idealmente un maestro debería minimizar la distancia entre él y sus alumnos. Debería alentarlos a no necesitar de él con el tiempo, o aun inmediatamente. [...] Pero hasta un maestro más o menos consciente puede verse tironeado entre la necesidad de dar y la necesidad de retener, el deseo de liberar a sus estudiantes y el deseo de esclavizarlos a sí». (BOHOSLAVSKY 1986: 67)

Es interesante la forma sencilla en que describe este autor cómo el educador puede verse motivado interiormente a ejercer su poder de determinada manera y cómo la organización propia de la institución académica puede alentar el establecimiento de un vínculo tan especial en que ejerza sus conocimientos como un instrumento de agresión y control social. Esto solo puede lograrse si se cumple la condición de esconder lo que no sabe.

También existen docentes que en su forma de enseñar despliega su forma de ser e incluso exhiben su potencialidad frente al alumno. Éste queda en una situación de inferioridad y pensará que nunca llegará a la perfección.

A veces, por muy buenas que sean las intenciones del profesor a la hora de enseñar, alimenta los bloqueos emocionales de sus alumnos. Por muy cierta que sea una premisa técnica, dicha en un momento inoportuno puede causar estragos en la salud emocional de los alumnos. Esta es una de las cuestiones más álgidas de la enseñanza; se cree que la lección debe seguir una planificación determinada y sin embargo los resultados obtenidos podrían ser escasos o nulos. Lo que se cuestiona ante todo es la forma de enseñanza propia del docente autoritario en la que donde el maestro manda y el alumno debe obedecer.

Es interesante preguntarse hasta qué punto la relación se puede volver patológica. Una educación inadecuadamente severa tiene participación en la producción de enfermedades nerviosas o pérdidas de la capacidad de rendimiento y de goce por parte del alumnado.

Curiosamente, la investigadora ha conversado con otros alumnos y ha descubierto que esto también sucede en otras asignaturas.

En este punto se puede hacer una pequeña reflexión en cuanto a la Psicología del Aprendizaje y el Constructivismo.

La Psicología del Aprendizaje estudia los procesos de cambios permanentes en el comportamiento de las personas. Existen dos teorías básicas que explican el aprendizaje: el Conductivismo (filosofía de la ciencia de la conducta) y el Constructivismo (modo en que los individuos crean sistemas para comprender su mundo y sus experiencias para construir su personalidad).

Un supuesto básico del constructivismo es que los individuos son participantes activos y deben re-descubrir los procesos básicos. El constructivismo exógeno recalca la fuerte influencia del exterior en la construcción del conocimiento.

Esto implica que, analizando las respuestas de acuerdo a los principios básicos de la Psicología del Aprendizaje, se puede afirmar que es posible que exista una clara transmisión de los temores que poseen los propios profesores a sus alumnos.

Es verdad que, a falta de una formación pedagógica inicial que se ofrece en los conservatorios superiores orientados a la carrera instrumentista, nos encontramos que la única referencia pedagógica que tiene el docente es la experiencia adquirida de sus profesores. Y el problema es que cualquier profesor, por muy bueno que sea, no deja de pertenecer a la condición humana y como tal, en su cotidiano hacer, puede haber cometido errores involuntarios, que se han transmitido de forma automática al «saber pedagógico» del futuro profesor. Y aquí es donde debiera intervenir la capacidad de reflexión del docente para realizar una selección de las experiencias que hayan sido detectadas como satisfactorias, frente a aquellas que no deben incorporarse por su escasa, dudosa o nula eficacia. Y por ello, es verdad que a veces sin querer se perpetúan errores que ya nuestros profesores heredaron de los suyos.

En el IUNA, los profesores que han participado en esta investigación han estudiado con un plan de estudios que antiguamente contaba con asignaturas pedagógicas, didáctica, metodología y psicología evolutiva. Actualmente los alumnos que cursan la carrera para instrumentistas carecen de esta formación pedagógica, siendo el profesorado una carrera independiente. Sin embargo entre las autoridades se están planteando la vuelta al plan anterior y que estas asignaturas actualmente pertenecientes exclusivamente al plan del profesorado, sean impartidas en la carrera para instrumentistas.

Esta investigación intenta apuntar hacia un nuevo planteamiento ético, no queda cuestionada en ningún momento la técnica del piano –cada cual aplicará la que crea más conveniente– sino que se replantea la forma en que se debe transmitir los conocimientos y la forma de trato con los alumnos.

El tipo de relación o vínculo establecido entre el alumno y el profesor, será el que defina el tipo de estructura de la conducta que se manifestará en la clase. En todo momento el vínculo lo establece el individuo en constante proceso de evolución, por lo cual, el alumno en su formación educativa, nunca expresará un tipo único de vínculo sino el empleo en forma simultánea de diferentes estructuras vinculares.

Pasamos a la tercera pregunta formulada a los docentes de cada establecimiento: ¿Por qué cuando un alumno toca en público la pregunta obligada es con quién estudia como si la persona fuera pertenencia de su maestro?

Generalmente los alumnos son etiquetados por ser discípulos de... lo cual a veces, agrega una carga de estrés a la hora de interpretar frente a un jurado de un concurso o en un examen.

CSMA

- P1: A veces por curiosidad.
 P2: Eso dice mucho, a la hora de tocar, la manera de tocar; ya se sabe si la preparación ha sido buena o mala...
 P3: Personalmente no lo hago, creo que a veces es poner en apuros al alumno.
 P4: Eso me pone mal, el alumno a veces no tiene la culpa de lo que le tocó...
 P5: ¡Me parece una chorrada!
 P6: Para ubicarte qué escuela tiene.
 P6a: No hace falta.

IUNA

- P1: Para buscar una referencia... nada más.
 P2: Yo no lo suelo hacer.
 P3: Es importante para ver quien le enseñó.
 P4: No me gusta etiquetar a la gente por su maestro.
 P5: Es como una tradición, en los concursos.
 P6: Qué ganas de molestar al pobre chico que está en un concurso y encima tiene que acarrear con la cruz encima del nombre del profesor...
 P7: A mí me gusta escuchar al alumno objetivamente.

De los 6 profesores de CSMA, 3 han declarado tener sentido el formular esa pregunta a un alumno antes del examen o concurso. En el IUNA, también 3 están de acuerdo con tener una referencia del alumno.

En realidad a veces en las solicitudes de los concursos, se pide una pequeña reseña del intérprete a modo de *curriculum*, incluso en los programas de mano de los conciertos se suele redactar los antecedentes del intérprete, sus estudios y sus actuaciones.

Pero cuando un alumno toca en público debe ser responsable de su trabajo, ya no le pertenece al profesor y debería ser evitada toda información sobre el maestro. Su trabajo ya está cumplido de antemano. Muchas veces las situaciones de crack de nervios están emparentadas con estas cuestiones.

El eje central de un maestro es el respeto a lo que cada alumno es sin prejuicios.

VI.12.2 Conocimiento sobre el hecho escénico

En la cuarta pregunta ha sido formulada para que cada profesor se explye en cuanto a si **¿Podría comentar si le han proporcionado alguna formación sobre el hecho escénico?**

El punto de partida de cualquier discusión sobre el papel del profesor en la formación de estudiantes, debe de partir del análisis de los propios recursos que el docente aporta como sujeto,

su historia personal, de las historias de los sujetos que interactúan con él, o sea, los alumnos, de la historia que construyen en los establecimientos educativos y de las condiciones socio-históricas en que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje.

CSMA

- P1: Yo no he tenido formación al respecto. Lo que me enseñaron mis maestros de piano y el estar subido a un escenario desde los 7 años. No creo que haga falta una asignatura donde no existe la conexión de lo artístico con lo psicológico. Puede que alguien necesite una ayuda especial, pero para afrontar unos nervios no lo creo... Para eso está el profesor de piano que le puede transmitir su experiencia al alumno.
- P2: Nada.
- P3: No sobre miedo escénico, pero algo de psicología... en el conservatorio.
- P4: No en el conservatorio, sí de un profesor particular que tenía.
- P5: No.
- P6: Para nada.
- P6a: Ninguna.

IUNA

- P1: En mi época mi maestro me presentaba en todas partes, no existía nada.
- P2: Mi madre me preparó para este tema. Tenía mucha experiencia.
- P3: No, nada.
- P4: La formación que nos dieron nuestros maestros en clase de piano, no extra. La cosa era charlar sobre el tema y tocar permanentemente.
- P5: No, yo no he recibido nada.
- P6: Sí claro, en la misma clase. No se puede separar el hecho pianístico y el escénico en otra clase aparte, a no ser que tengas un raye infernal y tengas que ir a un psicólogo... Yo siempre he preparado a los chicos mucho, les insisto mucho en la parte escénica como lo hicieron conmigo mis maestros.
- P7: Bueno yo soy el resultado de un trabajo en clase de piano y hago lo mismo, transmito lo que para mí fue importante y me sirvió.

La respuesta de falta de formación psicopedagógica para afrontar el miedo escénico de los alumnos de piano de grado superior, ha sido unánimemente negativa; nadie ha recibido instrucción docente, lo cual algunos lamentan y otros no han mostrado mucho interés sobre el tema. Es decir que en estas respuestas se puede observar que la preparación en cuanto al hecho escénico es prácticamente nula de forma académica. De todos modos generalmente los profesores de piano dan consejos a los alumnos (con conocimiento por experiencia propia, por intuición) a la hora de mostrarse al público.

Aquí nos enfrentamos a un denominador común, y es que no hay preparación escénica. Se podría abrir un debate respecto a si es el profesor de instrumento el que tiene que trabajar la escena o si tiene que ser una asignatura aparte.

En el CSMA, hasta el año 2012 existió la asignatura optativa Miedo Escénico impartida por una psiquiatra, no música. Por lo que se ha podido ver a lo largo de los años es que los alumnos, si bien estaban frente a una propuesta nueva, no terminaban de resolver sus nervios sobre el escenario. En este caso, el alumnado carecía totalmente de conocimientos psicoterapéuticos y su metodología con lo cual, todos los elementos que se manejaban en la clase eran novedosos ya que ninguno había pasado por una terapia nunca y muchos ignoraban lo que era eso. Los alumnos comentaban los ejercicios realizados en las clases, muchos de ellos utilizados antes de una audición; pero no resolvían el problema de las inseguridades derivadas netamente del hecho pianístico.

Lo que sí se puede constatar, es que quienes sí han recibido una formación en cuanto a la escena, lo han hecho de la mano de sus profesores de piano y a su vez estos lo siguen transmitiendo a sus discípulos.

VI.12.3 Ayuda al alumnado

La quinta pregunta formulada a los profesores es: **¿Qué solución práctica podría ofrecer al alumno ante el miedo escénico?**

Tiene una similitud a la realizada a los alumnos para poder establecer una comparativa.

CSMA

- P1: Que tengan las obras bien estudiadas, la seguridad es el mejor remedio.
- P2: Que el estudio diario sea realmente analizado, que descansen antes de un concierto, que fogueen el programa, no se vayan de fiesta la noche anterior.
- P3: Que hayan estudiado bien el programa, a conciencia, que intenten pensar en hacer música y se lo pasen bien. No tomar nada raro que les pueda traer complicaciones posteriores.
- P4: Intento acompañarlos al ensayo para que podamos dialogar sobre las sensaciones que experimentan en la sala, con el piano, si les gusta, les resulta cómodo. Luego les recomiendo un buen descanso, no comer mucho. Que hagan música.
- P5: Que tengan el programa bien estudiado, a fondo, analizado a conciencia. Que vayan a probar el piano y estudien en él un buen rato. Que antes de empezar a tocar hagan una respiración profunda y se concentren.
- P6: Que curren más... y se concentren.
- P6a: Tengo claro que el estudio de calidad junto con la afectividad saca lo mejor del alumno, les da seguridad.

IUNA

- P1: Todo pasa por la preparación y después el fogueo. Buscamos alternativas para que toquen y se fogueen antes de un concierto o un examen.
- P2: El previo es fundamental, me refiero a los ensayos incluso con la ropa y el calzado que van a usar... todos los detalles.
- P3: Lo que yo hago es hacer conciertos temáticos y el que quiere puede participar. Me gusta que mis alumnos lleven mi etiqueta.
- P4: El trabajo empieza desde que empezamos a leer una obra, desde cero. Ahí ya empiezo a crearles mentalmente un escenario, lo que va a sonar en una sala. Forma parte de la interpretación, después nos ocupamos de escucharnos entre todos, nos reunimos y después ya se lanzan. Hay audiciones o concursos que sirven como ensayos, todo depende de cómo lo tomen. Una cosa ayuda a otra. Además dirijo una orquesta y los hago tocar a todos en cuanto tienen un concierto preparado. No hay nada más frustrante que estudiarte un concierto para piano y orquesta y no tener dónde tocarlo.
- P5: La verdad es que no tengo mucho tiempo de buscarles cosas. Lo que sí hago es empujarlos para que se presenten a todos los concursos que encuentren y después conciertos. O sea que hagan tablas.
- P6: Yo los vuelvo locos. Todo el mundo me conoce y saben que soy muy inquieta, no dejo que nadie se baje del caballo... todo el mundo a trotar... Empezamos desde el estudio de la primera nota. La visualización, los ensayos, las reuniones, todo sirve para que después se enfrenten a conciertos y concursos. Organizo muchos conciertos, ciclos, permanentemente así que están todos cancheros. Los nuevos abren los ojos como huevos duros, pero enseguida entran en la dinámica.
- P7: Les programo la agenda del año. Cada trimestre estudiamos muy profundamente la primera parte del programa, después lo tocan en las audiciones y en ciclos que tengo ya apalabrados en un par de lugares para que den conciertos. Después hacemos lo mismo con la segunda parte del programa. Y a fin de año tienen todo el programa listo fogueado para tocar en el examen.

Las respuestas de los profesores del CSMA se basan en el estudio, a excepción de uno que se refiere al previo, al concierto, al ensayo. Las soluciones pasan mayoritariamente por un aspecto técnico, o por el estudio previo del repertorio. Nadie hace mención de qué significa tener «las obras bien estudiadas» o «que curren más...» ya que las respuestas se han focalizado en los pocos días previos o al día de la actuación propiamente dicha, y no a la preparación previa desde la gestación de las obras a estudiar.

La mayoría de los profesores del IUNA comienzan un trabajo de preparación desde bastante tiempo antes a la actuación: «desde cero», «desde la primera nota», «les programo la agenda del año», es decir que la preparación nace desde el momento en que se comienza a leer la obra. A excepción de un profesor que no dispone de tiempo para «buscarles cosas» y les recomienda que se presenten a todos los concursos y conciertos para adquirir experiencia.

El perfeccionismo no es cosa de un día, usualmente se inicia en la infancia impulsado por cierto tipo de educación demasiado exigente que demanda mucho del alumno. Una vez echadas sus raíces, los acompañará por mucho tiempo.

Si bien pareciera ser un rasgo positivo en la personalidad, y en muchos aspectos lo es, también acarrea un cúmulo de tensión y sufrimiento para quien lo padece. Esta tendencia perfeccionista puede verse aplicada a alguna área de la vida y cuantas más áreas abarque esta característica, mucho mayor será el nivel de tensión.

Estos alumnos se fijan estándares excepcionalmente elevados a pesar, a veces, de la opinión de sus maestros. El alumno perfeccionista es alguien que suele fijarse objetivos muy altos, tanto que suele dificultarse su concreción. O bien, para realizarlos debe dedicarle mucho tiempo, energía y lo hace con un alto grado de tensión.

Recordamos el testimonio de una alumna que pidió ayuda a su profesor:

CSMA 2010/2011

A38: Sí, porque me encontraba muy mal, y hablando me contó que él tenía el mismo problema. Llegamos a la conclusión de que no estaba segura porque estoy muy autoexigida.

En la necesidad de hacer perfectamente todo lo que se interpreta, mejorándolo continuamente con el convencimiento de que aún puede estar mejor, el alumno es víctima de una saturación de formas ideales de la música. Esto ha sido objeto de discusión en el campo estético de la música, y ahora, se filtra de manera importante afectando su relación con el intérprete.

Dentro del ambiente musical del nivel superior, existe una tendencia excesiva a tener una actitud perfeccionista a la hora de interpretar, alimentada por una competitividad exagerada con otros músicos.

Se da por sentado que se estudia para demostrar o exhibir y no para saber, disfrutar, o cualquier otra razón.

Los alumnos sienten preocupación por el concepto que tienen los demás sobre ellos, esto puede crearles un sentimiento de frustración si no consiguen satisfacer las expectativas ajenas.

La labor del conservatorio queda socavada y construida a partir de su responsabilidad en buen o mal manejo de la música. En este contexto, se hace pertinente hacer una reflexión sobre cómo llevar a cabo la enseñanza de la música académica, considerando el alcance que esta tiene en la construcción del músico, de sí mismo y de su ejercicio.

El perfeccionismo siempre está íntimamente vinculado a la responsabilidad. La responsabilidad no solo define al músico en su etapa presente sino que funciona para legitimar la aparición o incremento del nerviosismo.

Los jóvenes excepcionalmente dotados para el piano se encuentran sometidos a las exigencias de sus maestros y expuestos a una competencia feroz, como han manifestado algunos alumnos en distintas ocasiones para esta investigación.

El alumno, al reflexionar sobre su práctica cotidiana y al actuar sobre ella, necesita de la comunicación con su profesor, ponerse de acuerdo y escuchar otras versiones o ideas, verificar si lo que se está haciendo es realmente positivo.

La siguiente pregunta fue dirigida solamente a los profesores del CSMA, ya que en el IUNA no existe la asignatura Miedo Escénico: **¿Tiene alumnos que acudan a la asignatura optativa Miedo Escénico?**

Esta cuestión no se le ha formulado al profesor P6a, ya que cuando comenzó a trabajar en el CSMA esta asignatura ya no se impartía.

Las siguientes respuestas dan la pauta sobre el tipo de relación que algunos profesores tienen, o no tienen con sus alumnos:

CSMA

P1: Tengo conocimiento que alguno asiste.

P2: Sí, algunos.

P3: Sí, tres. También a Técnica Alexander. Lo hablamos en las tutorías.

P4: Realmente pocos aunque me gustaría que asistiesen más; los que más se apuntan son los de 1º quizá porque al ser el 1º año están con temores e inseguros, pero luego se van encaminando y se sienten más seguros de sí mismos. Ellos mismos evalúan si necesitan ir a Miedo Escénico o no, pero por mi parte los animo a que vayan porque creo que aunque ellos no lo sufran, el día de mañana darán clases y puede que tengan alumnos con esa problemática y un buen maestro debe tener las herramientas necesarias para poder ayudar a sus alumnos... o simplemente para ver de qué se trata...

P5: Sí, algunos van...

P6: Puede que alguno.

Se puede observar que todos los profesores tienen conocimiento o suponen que sus alumnos acuden a asignaturas optativas como Miedo Escénico y Técnica Alexander; algunos incentivados por sus profesores y otros por voluntad propia. Solo un profesor da una explicación más amplia, mostrando un genuino interés, conocimiento y preocupación del futuro quehacer pedagógico de sus alumnos.

El aprendizaje consiste en aprender de las consecuencias de las propias acciones y/o por las observaciones del desempeño de los modelos, es decir sus profesores. La manera en que los profesores se relacionan con sus alumnos incide directamente en su desarrollo, su forma de ser y su formación. Pero, a veces los docentes se encuentran sometidos a un estrés y fatiga laboral que va en perjuicio de una relación positiva con sus alumnos, presentando una desmotivación.

Enseñar a los alumnos a pensar y a ejercer la reflexión crítica es una meta que frecuentemente se menciona como inherente a la función docente. Sin embargo, muchas veces esta idea no pasa de los buenos deseos. En el plano instrumental es muy fácil caer en la trampa de que los alumnos se conviertan en seres repetidores en lugar de seres pensantes. Orientar a los estudiantes sobre la experiencia escénica es algo muy importante en el aprendizaje instrumental debido a que es en el escenario donde finalmente se pone frente al espectador, profesor, o tribunal, el resultado del trabajo instrumental realizado en cuanto a estudio, dedicación, investigación e implicación interpretativa de cierto repertorio.

La manera de ser del profesor de piano, su manera de impartir la clase, es muy importante no solo en cuanto al aprendizaje académico sino en el aprendizaje de la socialización que el alumno registrará a través de las relaciones que practique en la institución a la que pertenece. La acción del profesor deberá trascender el ámbito de la clase y proyectarse en las relaciones con la sociedad. Por eso, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice con éxito, el docente tiene que esforzarse, buscar estrategias didácticas y motivacionales para que el alumno pueda comprender los contenidos y a la vez mantenga el interés por los mismos.

El ambiente emocional es otro factor que influye en el desempeño académico de los alumnos. Por eso es importante que el ambiente sea el adecuado para tal fin. El profesor debe propiciar un ambiente agradable para generar una buena relación con sus alumnos.

Esto resulta fundamental porque en realidad la comunicación y el diálogo que se realiza en clase es, en parte, asimétrico, dado que es el profesor el que tiene el conocimiento y se convierte en el protagonista del proceso educativo, pero si bien esto es así, no significa que el alumno-pianista de grado superior que se encuentra en una edad de más de 18 años, no pueda participar en la comunicación y el diálogo. Esto puede despertar adversidades, pero es muy importante tener una postura comprensiva, amistosa y empática.

Como consecuencia es necesario tener un diálogo democrático y participativo en la clase de piano, donde los alumnos se sientan participantes del proceso de aprendizaje y lleguen a desarrollar autonomía.

VI.13 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Las entrevistas son una de las herramientas de la investigación cualitativa. En las dirigidas a los profesores se observan comentarios en torno a las jerarquías y el poder en las instituciones. No ha sido tarea fácil para la investigadora dirigirlos hacia los temas que eran realmente importantes para la investigación.

Los profesores de ambas instituciones accedieron gustosos a ser entrevistados y a mostrar sus logros profesionales.

La entrevistadora se presentó a cada uno de los participantes, con una pequeña lista de preguntas para conseguir la explicación del tema central de la investigación.

En este epígrafe se seleccionan parte de los materiales que se recogen más detalladamente en los anexos, donde aparecen las transcripciones completas.

Se han realizado entrevistas a los profesores de piano participantes en el Conservatorio Superior de Música de Aragón en la ciudad de Zaragoza y en el Instituto Universitario Nacional del Arte en Buenos Aires.

VI.13.1 Entrevistas a los profesores de pianos del CSMA

Las entrevistas en el CSMA a los profesores de piano están divididas en tres etapas: de 2009/2012; de septiembre a noviembre de 2012 y de diciembre de 2012 a junio de 2014. Esto se ha debido a que en el primer período participaron 6 profesores; en los meses anteriormente mencionados en el año 2012 se produjo un quiebre administrativo en el conservatorio que desestabilizó la permanencia de algunos profesores en el centro; y la tercera etapa pertenece a los tres profesores que quedaron en la institución después de la intervención de la Inspección. En el curso 2013/2014 uno de los tres profesores que había quedado del curso anterior dimitió e ingresó uno nuevo en su lugar.

Además en el CSMA, se ha entrevistado a los profesores de las asignaturas Miedo Escénico (asignatura que se mantuvo hasta junio de 2012) y Técnica Alexander. En sus entrevistas mencionan un plan de renovación que aparentemente se llevaba a cabo desde el año 2001:

P.T.A.²⁶: «Hace ya más de 9 años que este conservatorio está llevando a cabo un gran proyecto de renovación...».

P.M.E.²⁷: «Cuando estuvieron haciendo todo el proyecto de renovación del programa estaba en el Plan la Técnica Alexander...».

P.P.1.²⁸: «Bueno, yo entré aquí en 2001 y no había nada [...] Desde entonces hemos desarrollado una cantidad de propuestas que junto con otros profesores sugerimos a la dirección...».

En las primeras conversaciones con los profesores de instrumento, transcritas en el Anexo IV, se puede observar que los datos que han aportado son mayoritariamente acerca de sus carreras profesionales, sus desarrollos, sus logros académicos y concertísticos.

Al preguntarles por su labor docente, de los 6 profesores del CSMA, solo 2 han mencionado lo que quisieran que sus alumnos desarrollasen como pianistas.

²⁶ Profesor de Técnica Alexander.

²⁷ Profesora de Miedo Escénico.

²⁸ Profesor de piano 1.

P.P.3: «Para mí la labor docente es exitosa cuando logras que el alumno piense como un verdadero músico...

P.P.4: «Como profesor, lejos de pretender solo enseñar, confío en la personalidad de mis alumnos, compartimos dudas, estímulos y experiencias...

Otros 3 se han limitado a enumerar las instituciones donde tienen cátedras simultáneamente o dictan cursos y clases magistrales.

El 6º reconoce que su trayectoria como profesor de piano es muy corta y no tiene experiencia, más que la duración de un curso.

P.P.6: «Mi experiencia es un poco corta...».

Fue necesario hacer más entrevistas para que los profesores aportaran más datos acerca de sus trabajos como docentes.

De todos modos, la segunda sección de entrevistas realizadas de septiembre a noviembre de 2012 no aportó demasiado, ya que gran parte del profesorado estaba muy preocupado por su futuro laboral, más que lo que podían aportar a sus alumnos.

P.P.1: «...Entonces empiezan las discusiones y ya no me quiero hacer mala sangre...».

P.P.2: «La verdad creo que me queda poca labor docente aquí. [...] Porque me voy, lo dejo. No puedo trabajar como a mí me gusta...».

P.P.3: «... Si desde la dirección no tengo el apoyo... me tengo que ir. [...] Seguiré mi camino sin claudicar. Sé que eso es el correcto.

Aún así, han aportado algunos datos un poco más relevantes que en la primera sesión de encuentros.

La investigadora pretendía lograr alguna explicación algo más detallada acerca de qué objetivos tienen en sus trabajos como maestros de piano del CSMA. Veamos las diversas entrevistas realizadas entre septiembre y noviembre de 2012.

VI.13.1.1 Entrevista al Profesor de Piano 1

A la primera pregunta, directamente orientada a una explicación más detallada sobre su labor docente, el Profesor de Piano 1 ha respondido:

P.P.1: «Mi labor docente es crear escuela [...] dedicados exclusivamente al trabajo intenso de aula, de la clase, con la mirada firme puesta en la evolución del alumno, la mía propia, la de la escuela que evolucionamos y representamos...».

Este profesor se refiere a crear una escuela pianística que lleve su sello y lo represente a través del progreso de sus alumnos. La investigadora ha intentado que explicase lo que significa para él «Crear escuela». En realidad no ha dado una respuesta satisfactoria, ha sido muy escueta intentando evadir la pregunta como si de un secreto se tratara.

En el transcurso de la entrevista, apeló a la técnica mencionando solamente el aspecto de solucionar problemas de tensiones.

Para él no existe la preparación de la escena en sí, sino que el trabajo realizado en clase va siempre en esa dirección, a través de la proyección del sonido. Todo está envuelto en un halo fantástico, imaginario de concierto.

P.P.1: «... momentos realmente mágicos desde lo musical, lo profesional...».

La preparación permanece enfocada al escenario guiando al alumno a mostrar su trabajo en un auditorio, con las pruebas, exámenes y cualquier tipo de evaluación.

P.P.1: « Libre de rígidas programaciones, claustros inútiles, pérdida de tiempo, sin pruebas o exámenes que promovieran una competencia insana entre alumnos o profesores...».

Se puede observar que ese tipo de evaluaciones, las vive desde el marco de la competencia y no como un entrenamiento para que los alumnos se enfrenten a su realidad como profesionales sometidos a evaluación a lo largo de sus vidas.

Todo puede tener su lado negativo pero también su lado positivo. El hecho de tener una lectura unidireccional hacia las evaluaciones señala el nivel de madurez de quien opina.

En epígrafes anteriores se mencionó al evaluador que enjuicia, y en este momento estamos frente a un ejemplo. El hecho de que no guste no significa que no sirva.

Aquel que llegue a vivir de sus conciertos no necesitará de ningún tribunal evaluador, y eso sería lo ideal. Pero la realidad es otra. Existen muchos concursos nacionales e internacionales que están destinados a los jóvenes que quieren ser concertistas y como parte de los premios les ofrecen, además de recompensa en dinero, conciertos o giras. Es decir que hoy en día estos concursos forman parte del camino que tendrán que andar los aspirantes a concertistas para desarrollar sus carreras e ir construyendo sus *curriculums*.

Si el alumno no tiene los recursos suficientes como para enfrentar las competencias de esas categorías, deberá buscar el complemento de la enseñanza. Tampoco sería necesario el enfrentarse a tribunales si su labor pedagógica se desarrolla de forma particular; pero si se quiere acceder a una cátedra deberá pasar por la evaluación, una oposición, enfrentándose así a un jurado que lo examine.

Aquí nos enfrentamos al peligro que en muchos establecimientos tiene lugar acerca del profesorado instrumental. Enseñar por amor a la docencia, enseñar por demostrar su condición de experto en la materia o porque no queda más opción para sobrevivir. Estas opciones pueden desembocar en determinados perfiles de docentes que ya hemos expuesto anteriormente y traer consecuencias beneficiosas o no para el alumno.

Otro tema mencionado en las entrevistas al participante es la referencia hacia la competencia entre profesores. Ya se ha podido observar que su naturaleza es evadir todo lo que signifique una competencia desde su punto de vista. La postura es «no veo, no siento», que desaparezca el problema.

P.P.1: «Sí, cuesta mucho ponerse de acuerdo con la dirección del centro, los profesores, el director de la orquesta, etc, etc... [...] Yo me cansé de luchar para que se hagan cosas y que los chicos toquen, porque mis alumnos están muy bien preparados y lo pueden hacer. Otros también quieren pero les falta mucho... Entonces empiezan las discusiones y ya no me quiero hacer mala sangre».

En este caso la evitación viene de la mano del profesor.

P.P.1: «En fin, siguiendo con las clases. Yo me encierro en mi aula y ya está».

El profesor permite a sus alumnos que se presenten a concursos y hagan conciertos fuera de la institución:

P.P.1 : «Nada, los chicos están tocando fuera del centro, se presentan a concursos y hacen conciertos por ahí. Al menos he logrado que cuando alguien gana un concurso por lo menos pongan un cartelito de felicitación en el tablón de anuncios».

Pero lo importante es que el centro tenga conocimiento de que un alumno suyo ha ganado un concurso y lo haga saber al resto de los que estudian y trabajan allí.

P.P.1: «Lo único que les interesa es vender a la orquesta, lo demás no importa».

Finalmente se puede apreciar que existe un sentimiento de celos hacia la Orquesta Sinfónica y la Camerata del centro, que son quienes representan a la institución tanto en España como en otros países donde fueron invitados.

Como se puede observar, a pesar de haber querido dirigir la entrevista hacia el trabajo con el alumno, siempre se volvía al conflicto con la institución y el resto de los profesores, dejando de lado la esencia del encuentro que era la explicación de la labor docente.

VI.13.1.2 Profesor de Piano 2

Pasamos a las entrevistas realizadas al segundo profesor de piano del CSMA.

En la primera, se le ha preguntado por su labor docente. En su respuesta se limitó a enumerar los lugares donde impartía clases.

Es importante saber cuáles son los objetivos pedagógicos que tienen los profesores de piano en relación con sus alumnos.

En la segunda entrevista, la investigadora fue más directa en las preguntas que interesaban para el avance de la investigación.

El profesor enumera los pasos a seguir desde que el alumno ingresa al conservatorio y la organización del trabajo.

Ha hecho un resumen muy pragmático sobre el desarrollo de la actividad a lo largo del curso.

P.P.2: «Organizamos las obras que va a hacer en el curso de acuerdo de lo que vi en su examen de acceso, sus posibilidades y me cuenta un poco las obras que había trabajado en grado medio. A partir de ahí, veo las cosas que tiene que corregir, si hay muchos defectos técnicos y después nos dedicamos a la parte interpretativa».

Ha sido muy directo y conciso con las respuestas sin mostrar su lado personal, solamente dejó entrever su preocupación por el aspecto técnico debido a que había sufrido una lesión por sobrecarga que lo alejó de los escenarios como pianista durante 7 años, algo sobre lo que la investigadora le había preguntado en la primera entrevista.

P.P.2: «De 1997 hasta 2004 he tenido que interrumpir mi carrera pianística por un síndrome de sobrecarga muscular en el brazo derecho».

Este es un tema que lo ha marcado y evidentemente sigue siendo un aspecto que le provoca inseguridad, por lo tanto apenas menciona su parte obsesiva sobre esta cuestión.

P.P.2: «La verdad es que soy un poco maniático con el tema, tengo genes alemanes... Además como yo lo pasé mal con mi lesión por sobrecarga, me he dedicado a investigar mucho sobre el tema».

En un principio no quiere mostrar el problema que ha padecido y atribuye su obsesión a los «genes alemanes». Luego enfrenta el problema hablando, aunque sea escuetamente, de él.

Si no hubiese vivido esa experiencia, no registraría ese malestar. El haber tenido una mala práctica provoca una perturbación en este profesor y su obsesión se la transmite a sus alumnos. Es decir que puede que estemos frente a un caso en el que el profesor transmita sus miedos a sus alumnos como se ha mencionado en la pregunta nº 2 formulada en el cuestionario a profesores en el epígrafe anterior.

El tema de la preparación de la escena es muy escaso, ya que se limita a preparar las audiciones y que toquen las obras en el piano del aula donde se realizará el encuentro o el del auditorio.

La posición del profesor frente a las actuaciones de los alumnos es prácticamente nula, cumpliendo lo mínimo indispensable que pide el currículo del centro.

VI.13.1.3 Profesor de Piano 3

En esta entrevista hemos encontrado a un profesor comprometido con el aprendizaje del alumno. Ha vivido parte de su formación en una de las mejores escuelas de música del mundo a la que muchos aspiran llegar.

En la primera ocasión deja bastante clara su postura frente a lo que debe ser la formación de un músico y ya declaraba su elección por abandonar el centro. Es decir que en este caso no se debe a la crisis administrativa sino a una decisión profesional y personal.

Ha explicado con nitidez las razones por las cuales ha tomado esta decisión:

P.P.3: «No puedo trabajar como a mí me gusta. Los chavales quieren poco trabajo y muchos resultados y esto no es así. Y si además la dirección no me apoya porque dice que los alumnos se quejan porque les exijo mucho... ya me contarás...».

Queda claro que los alumnos no aplican sus conocimientos en la clase de piano, y que el profesor justifica el beneficio del alumnado. Este profesor no encuentra el respaldo necesario en la institución y sus directivos para llevar a cabo una enseñanza como la que cree que es correcta.

De todos modos la investigadora ha creído que los aportes de este maestro eran muy importantes para este trabajo y esclarecer lo que realmente importa cuando se ejerce una profesión como la del docente.

Debido a esto, la entrevista ha continuado al margen de que este profesor vaya a abandonar el establecimiento.

Ha resultado interesante saber cómo ha estudiado esta persona en Julliard y cómo se prepara la escena allí.

P.P.3: « He intentado reproducir lo que me han enseñado mis maestros en Julliard » [...] El concierto era una consecuencia [...] Con el profesor trabajábamos minuciosamente cada obra, conectábamos todos los conocimientos [...] Eso te daba un conocimiento milimétrico de la obra, era como seguir un mapa, no te podías perder si estabas concentrado y pensabas en lo que estabas haciendo, y además hacías tu interpretación muy musical, pero coherente con lo que estaba diciendo el compositor en su obra.

Ha hablado de la inseguridad que ha visto en los alumnos en las audiciones

P.P.3: « Sí, pero es por eso. Cuando tú no sabes lo que estás haciendo pero lo estás haciendo es como ir a ciegas. Muchos alumnos lo han comprendido, pero les cuesta mucho trabajo aplicarlo ».

En la segunda entrevista ha explicado los pasos que va dando cuando un alumno de 1º entra en su clase.

P.P.3: « Primero nos conocemos, escucho sus inquietudes, por qué vino al CSMA, por qué quiere estudiar conmigo. Una vez que conozco un poco su historia, las obras que ha trabajado hasta entonces, organizamos la agenda. Después pasamos al tema del repertorio ».

En esta respuesta encontramos un primer acercamiento desde el punto de vista humano y luego el profesional. Es decir que está dispuesto a entablar una relación cordial, interesado por las preferencias y objetivos del alumno.

Se puede observar que posee una organización en cuanto a las prioridades en todos los aspectos, desde la organización del tiempo a las actuaciones.

La comprensión de las obras basada en la profundidad del estudio analítico otorga seguridad pero la inversión en cantidad de horas es mayor.

P.P.3: «Lo que sucede es que eso lleva tiempo de reflexión y parece que el aprendizaje fuera más lento, pero en realidad una vez que está todo analizado las manos fluyen mucho más cómodas y el discurso es mucho más musical».

Todo es cuestión de entrenamiento, la concentración y la manera de estudiar. Al principio hay un período de adaptación hacia una manera de estudiar diferente, donde el pensamiento está dirigido a distintos conceptos y todos juntos, se aplicarán en el momento de la ejecución de la partitura. Una vez que ese nuevo concepto de aprendizaje se incorpora, cada vez será más efectivo y más rápido.

Lamentablemente en esta oportunidad, el modelo presentado por este profesor no ha sido respaldado por la institución y el profesor, coherente con sus convicciones, abandona su cátedra.

VI.13.1.4 Profesor de Piano 4

Si bien este docente ha realizado una primera entrevista enumerando sus logros profesionales, ha esbozado un pequeño inciso en cuanto a lo que él pretende como profesor.

P.P.4: «... lejos de pretender solo enseñar, confío en la personalidad de mis alumnos, compartimos dudas, estímulos y experiencias. Así el trabajo es muy gratificante tanto para ellos como para mí».

A partir de eso, la segunda entrevista ha dejado ver con claridad su postura frente a la enseñanza del piano.

P.P.4: «A mí me gusta lo que hago, me gusta enseñar».

Esta declaración fue única entre los profesores del CSMA, es decir que tiene muy claro sus preferencias.

Establece una relación dialogante con sus alumnos y en un clima de participación y confianza.

P.P.4: «Pero también me gusta que los chavales participen en las clases y busquemos juntos las soluciones a los problemas».

Esa confianza se genera desde el primer momento y provoca una apertura en el alumno, especialmente en aquellos de 1º curso que llegan a la clase por primera vez.

P.P.4: «Lo primero es conocernos, que me cuente un poquito de dónde viene, por qué ha elegido el CSMA para estudiar y por último por qué a mí. Entablamos una conversación y voy analizando los distintos aspectos, personal, emocional, musical, pianístico».

La participación del alumno en la toma de decisiones ayuda a su crecimiento personal y a su seguridad emocional.

P.P.4: «Hablamos de obras, me gusta que me sugieran lo que les gustaría tocar, ahora o en un futuro».

Esa seguridad emocional del alumno se genera a partir del respaldo que le otorgue su profesor, el que le va a ayudar a desarrollarse como intérprete.

En cuanto a la preparación de las audiciones, se ha limitado a lo que ofrece el establecimiento: las clases grupales y los ensayos.

Da una mayor importancia a las clases grupales.

P.P.4: «...clases grupales para que escuchen entre ellos, que todos opinen porque me gusta que todos valoren las opiniones de todos no solo la mía porque soy el profesor».

Aquí se vuelve a observar el valor que otorga a las opiniones de todos, en estas clases se abren debates, contribuye al desarrollo del mismo para generar soluciones en los problemas que se visualicen allí.

Se puede decir que en esta entrevista estamos frente a un profesor comprometido con el alumnado al que escucha y lo hace participativo, pero se limita a lo que el establecimiento brinda a los estudiantes.

VI.13.1.5 Profesor de Piano 5

Estamos frente al análisis de las entrevistas al profesor de piano nº 5 del CSMA. En la primera intervención el carácter que impartió a la entrevista fue la de un profesional frente a un periodista al que le enumeró todos sus logros. No ha dejado lugar a entrever ni un resquicio para que hablara sobre su labor docente. Al formular esta pregunta, la investigadora ha pretendido que cada entrevistado se explayara cómodamente, pero una vez más el resultado obtenido fue una lista de lugares y nombres que no aportaban nada a esta investigación.

En la segunda intervención las preguntas fueron más concretas para tratar de centrar el tema.

De todos modos, en este caso las respuestas fueron muy cortas y sin demasiadas explicaciones.

A la primera pregunta en la que se le pedía que explicara su labor docente, ha respondido:

P.P.5: «Yo me centro en mi trabajo y me gusta que mis alumnos me sigan. Mi trabajo en el aula consiste en armar los repertorios de cada uno de acuerdo a sus posibilidades».

A pesar de no querer mostrar o no querer que nadie descubra su manera de enseñar, siempre hay algo, alguna palabra o frase que da una pauta determinada: «que mis alumnos me sigan». Esto puede tener muchas implicaciones que a lo largo de la entrevista se han podido observar.

Así como ha enumerado una lista de su *curriculum*, también enumera al alumno una lista con lo que tiene que cumplir a lo largo del curso: las audiciones, las clases grupales, las magistrales, la evaluación. La manera de impartir las instrucciones no deja lugar a que el alumno pueda esbozar una palabra. Lo cual demuestra una falta de interés por las ideas que pueda tener el estudiante.

P.P.5: «...las audiciones para mí pesan en la evaluación» [...] «Y que corren mucho».

Si bien las respuestas fueron muy cortas y escasas, en estas dos frases se podría hacer una lectura sobre el poder del que evalúa, en tono amenazante y autosuficiente. La manifestación anterior «que me sigan» también muestra una actitud de experto, desde un pedestal porque considera que todo lo sabe y hace notar su experiencia profesional.

Otra frase, con respecto al aspecto técnico fue igual de determinante:

P.P.5: «...si no hay buena técnica no se puede hacer nada».

Puede ser que el concepto sea correcto desde el punto de vista del desarrollo técnico del pianista pero se puede relativizar lo que significa «una buena técnica», puede ser que esté de acuerdo con una técnica determinada pero eso no significa que no sirva.

Al formular la pregunta sobre la preparación de la escena, afloró el sentimiento de lucha por el poder como ya se ha visto con el profesor P.P.1 con respecto a las audiciones o conciertos en el auditorio del centro.

P.P.5: «Yo procuro que las hagamos en el auditorio y peleo mucho por eso con la dirección porque está siempre la orquesta o la camerata y todo lo demás... para eso se compró un Bösendorfer de gran cola... pero no siempre me hacen caso».

Como ya se ha mencionado anteriormente existe una rivalidad entre profesores y en muchas ocasiones se utiliza al alumno como herramienta para sus luchas y celos personales.

VI.13.1.6 Profesor de Piano 6

En este caso nos encontramos con un profesor de piano con una experiencia muy breve en el centro.

La falta de preparación para llevar a cabo una labor docente se hace presente en este ejemplo. Es muy poco lo que ha podido aportar en la entrevista, pero se ha podido observar que intenta hacer el esfuerzo por sacar adelante su cátedra.

P.P.6: «La verdad, es como te dije antes, experiencia tengo muy poca, recién empiezo como profesor de piano, siempre fui repertorista de violín. Pero bueno, más o menos me voy defendiendo».

Su inseguridad es palpable trata de imitar lo que hacen los demás profesores que tienen una experiencia de muchos años.

P.P.6: «Primero miro los recursos con los que viene el alumno y a partir de ahí comenzamos a trabajar. Le marco un programa para el curso».

Se aferra donde más seguro se siente que es el control del aspecto técnico.

P.P.6: «Más en la parte de la relajación de los músculos del brazo, y las muñecas. Me gusta que hagan varios estudios para ir resolviendo problemas y después las obras».

En ningún momento ha mencionado la organización del curso, en qué consiste; algo importante para el alumno de 1º curso que toma su primer contacto con la institución y el profesor.

Si bien se está manejando solo sin ningún tipo de asesoramiento, hace algunas observaciones que le permiten sacar conclusiones.

P.P.6: «El tema de las clases grupales todavía no las controlo mucho, pero veo que les sirve porque se escuchan entre ellos [...] las clases grupales las tomamos como un ensayo general».

Aquí se puede observar que la falta de formación pedagógica en un buen instrumentista hace que no tenga los recursos suficientes para afrontar una clase y que se encuentre inseguro ante algo que desconoce y no sabe cómo conducirlo.

Existe una apertura, aunque no una implicación por su parte con respecto al trabajo de la escena.

P.P.6: «...en general están todos muy nerviosos, como todo el mundo; nada especial. Les digo que se busquen conciertos para hacer fuera del conservatorio».

Hasta este momento de la entrevista se podía hacer la lectura de un profesor inexperto que se va formando como tal que va aprendiendo sobre esta profesión.

Pero como se mencionó en el análisis de otra entrevista anterior, siempre aparece una palabra o una frase que descubre un aspecto importante:

P.P.6: « Yo no tengo tiempo para dedicarme a buscarles cosas, tengo mucha actividad de conciertos, viajo mucho a Barcelona y muchas veces no puedo venir a darles clases regularmente con lo cual, les tengo que recuperar las clases en una semana; eso quiere decir que por ahí en una semana tenemos más de una clase. Luego ellos estudian solos».

Con respecto a esta última respuesta se podría deducir que la prioridad en este profesor sigue siendo el de ser instrumentista. La falta de regularidad en las clases y «estudian solos» muestra una carencia en el compromiso que ha asumido con los alumnos que se ponen en sus

manos. Nuevamente estamos frente al peligro planteado al principio del epígrafe, si un profesor enseña porque le gusta o porque no tiene opción.

A continuación pasamos a la tercera etapa de entrevistas realizadas entre enero de 2013 y junio de 2014 en el CSMA.

VI.13.1.7 Profesor de Piano 6a

Esta entrevista se realizó en el período 2013/2014. Fue el último profesor en incorporarse al centro.

En esta oportunidad la investigadora ha podido realizar una entrevista sin enumeración de logros profesionales, sino centrada en la labor docente del profesor.

Ha sido muy interesante que este docente se haya planteado y puesto en práctica una manera determinada de enseñar desde un principio, antes de que los alumnos lleguen al superior.

P.P.6a: «...precisamente al tener tantos alumnos, pero ya con cierta formación y muchas veces hasta diría mal formación, mal formados, con técnicas muy deficientes, incompletas, yo siempre me decía: ¿Pero no será posible enseñar desde el comienzo bien y que no haya que corregir... errores o los horrores?».

Es decir que la búsqueda de la excelencia a través de un estudio eficaz puede ser posible desde el inicio de las primeras prácticas con el instrumento. Este profesor ha llevado a cabo una comprobación, con unas alumnas particulares de grado elemental.

P.P.6a: «Entonces, de alguna manera utilicé –en el mejor de los sentidos– a cuatro o cinco alumnas particulares que comenzaron conmigo para ver si esta idea que yo siempre había tenido de enseñar desde pequeños con estos criterios que tampoco son muy misteriosos...».

Este ensayo lo ha puesto en práctica durante 4 años y ha obtenido los resultados que deseaba.

P.P.6a: «Pude hacer todo el proceso con cuatro o cinco alumnos. Y debo decir que tengo la satisfacción de decir que mis otros colegas que han escuchado a mis alumnos me felicitaron, les llamó la atención lo bien que lo habían hecho. Y menciono a propósito

cuatro o cinco alumnos porque tener un alumno que toca bien muchas veces ni es mérito del profesor porque siempre con un alumno talentoso se obtienen buenos resultados; en cambio cuando uno ya tiene un muestrario de cuatro o cinco, ya es un resultado un poco mas objetivo».

El mero hecho de estudiar no garantiza los progresos. El estudio debe ser eficaz para que fructifique y el alumno se vea motivado por sus logros.

Además de la mención sobre la manera de estudiar y la calidad de la misma, se ha hablado de la afectividad y la relación con el alumnado.

P.P.6a: «Siempre he tenido buena relación con mis alumnos... yo siempre he tratado de tratarlos muy bien, tratarlos como personas, tratarlos casi como si fueran mis hijos, pero a nivel instrumental exigirles. Tratarlos bien no quiere decir dejar pasar las cosas y tampoco, creo yo, ser exigente significa que lo único que importa es tocar todas las notas y todo lo demás no importa; es decir de tratarlos bien, de exigirles».

Aquí se ha mencionado a la exigencia, dentro de un marco afectivo. Pero la exigencia es una actitud con la que se cree que se logra la excelencia.

La mente exigente habla para sí misma como a los demás. En realidad esta exigencia es un actitud en la que el que exige no toma en cuenta si el exigido puede o no realizar la tarea. Esto puede llegar a provocar una agotamiento por parte del sujeto exigido hasta terminar en estrés.

P.P.6a: «Lo que pasa es que el tema da para mucho... y también con los años, observando otras clases, que siempre me gusta escuchar, uno va meditando sobre esta actividad y sin ánimo de crítica, muchas veces uno ve que hay profesores que exigen mucho porque quieren tener un alumno brillante u obtener un resultado llamativo, pero uno se da cuenta... es como que el profesor quiere hacer «su carrera» o «su fama» a través de sus alumnos. Entonces a veces hay una exigencia, pero por un resultado que poco tiene que ver con la música».

Cuando el profesor actúa exigiendo condiciones propicias y adecuadas, el alumno tiene a la misma excelencia que él. Es decir que los dos se mueven en la misma dirección.

Mencionar la exigencia desde el marco afectivo, implica en realidad que el profesor dialoga, ayuda, propicia, consulta, respeta y alienta al alumno.

En cuanto a la preparación de una audición o un concierto, ha mencionado toda una estructura que va desde el armado minucioso de las obras hasta el día del evento.

P.P.6a: «Hay varias etapas en la preparación de un concierto. Primero y principal el armado de las obras. Cómo estudiar, analizar las exigencias técnicas y musicales de la obra. Comenzamos con un trabajo inicial por trozos para solucionar las dificultades de formas más específica. Luego ampliamos esos trozos siempre buscando la calidad musical. La preparación de la actuación incluye aspectos como la resistencia física, visualizar la situación del concierto y tocar sin interrupciones para entrenar la concentración. Después vienen los ensayos, pero claro, dominar las obras no es suficiente. Esa es una parte, la otra es ponerse a prueba. Grabarse te pone una presión y te compromete a tocar todo seguido sin interrupciones; visualizar la situación y la interpretación; tocar para amigos y después no saturarse estudiando un montón el día del concierto. Todo esto te pone en ambiente de concierto y ya vas templando los nervios».

Toda esta organización otorga un respaldo al alumno que le permite afrontar la situación con seguridad y templanza.

En las declaraciones de los profesores del CSMA hemos observado que en un primer contacto, no había predisposición para hablar acerca de la labor pedagógica sino que han realizado una descripción de sus logros profesionales.

En el segundo encuentro se han podido extraer datos relacionados con el trabajo que realizan con los alumnos y lo que esperan de ellos.

La investigadora ha centrado las preguntas hacia la función pedagógica y la preparación de la escena de los estudiantes. Si bien nos hemos encontrado con una diversidad de respuestas, mayormente han declarado que no realizan una instrucción sobre el hecho escénico, porque no lo creen necesario o por falta de oportunidades en el centro.

En general, el repertorio es el tema principal de la clase, en cuanto a su elección y solucionar aspectos técnicos o de calidad de sonido. Las clases grupales son utilizadas, por algunos profesores, como ensayos de las audiciones que se realizarán en la institución.

Algunos de los profesores que han participado en la investigación han mostrado su compromiso con los estudiantes aún por encima de la institución, mientras que el resto se ha adecuado a lo que esta les proporcionaba.

A continuación pasamos a la revisión de las entrevistas realizadas a los profesores del IUNA.

VI.13.2 Entrevistas a los profesores de piano del IUNA

En principio han tenido las mismas características de enumeración de logros ya que la investigadora les preguntaba acerca de su formación, su labor pianística y finalmente docente.

A todos los artistas les motiva que les pregunten acerca de sus logros como tales y el darles la posibilidad de hacerlo hace que se expresen con buena predisposición.

VI.13.2.1 Profesor de Piano 1

Comenzamos con la primera profesora del IUNA, quien lleva más de 30 años ejerciendo la docencia en ese establecimiento, donde además, realizó sus estudios.

La trayectoria es muy larga y su experiencia también.

Además de enumerar toda la lista de logros profesionales al final de la entrevista ha querido dejar claro su compromiso con los alumnos y con la institución.

P.P.1: «Yo siempre me involucré mucho con mi trabajo. Nunca he dejado de dar una clase porque me salga un concierto... ¿Me «entendés»? Yo sí salgo a Europa a tocar lo hago en febrero que es cuando acá estamos de vacaciones y si no, no lo acepto porque tengo un compromiso con mis alumnos y con la institución. Y la persona que me gestiona los conciertos allá, ya sabes que voy todos los años a tocar a España, Francia o lo que sea, sabe que esto es así».

Esto significa que su deber como pedagoga está por encima de sus compromisos concertísticos, algo que ella puede acomodar en fechas que no interfiera con el trabajo de docente. Esta es una característica poco común ya que en general los instrumentistas interponen los conciertos antes que las clases.

Siempre es característico el estudio analítico de las obras que integrarán un programa de concierto o concurso.

P.P.1: «Por otro lado hacemos un trabajo durante todo el año del preparado de las obras con mucho detalle, analizando mucho».

En este caso la profesora entrevistada no especifica el detalle del análisis al que hace alusión.

Lo que sí explica es el desarrollo de la preparación de un concierto, enumerando las diferentes etapas que el alumno debe ir superando, una a una para pasar a la siguiente.

P.P.1: «Después, una vez que tienen el programa armado empezamos con los ensayos en casa, reuniones, etc.; después el ensayo en el lugar del concierto».

Esto significa que la labor docente y su compromiso trasciende las paredes del establecimiento con los «ensayos en casa».

Hay que aclarar que este proceder es muy común entre los profesores que imparten clases en las instituciones y por las que no cobran ningún sobresueldo ni los alumnos pagan nada por ello.

P.P.1: «Te digo esto para que conste que a los que hacemos esto no nos pagan nada por hacer reuniones en casa y hacer un trabajo extra, tampoco se le cobra nada a ningún alumno, todo es gratis».

La institución otorga absoluta libertad a sus profesores para que estos logren el máximo potencial de sus alumnos.

P.P.1: «Además el IUNA nos da absoluta libertad de acción, no te cuestiona si en vacaciones «tenés» que escuchar a un alumno que va a dar un examen en marzo, por ejemplo, no hay ningún problema y a los chicos eso los deja más tranquilos».

Se puede observar que lo importante es que el alumno llegue a cumplir sus metas de la mano del profesor y la institución aportándoles todas las herramientas que necesitan para disfrutar de su trabajo y puedan realizar sus carreras con motivación y entusiasmo.

VI.13.2.2 Profesor de Piano 2

La siguiente profesora entrevistada, ha pertenecido a una familia de músicos insignes en Argentina. De personalidad humilde y trato amable ejerce la docencia desde hace más de 30 años en el IUNA además de su carrera de concertista.

Como se puede comprobar en la entrevista (Ver Anexo IV) ha desarrollado una carrera muy extensa desde muy pequeña de la mano de su madre, algo que la ha motivado siempre.

P.P.2: «Ofrecí mi primer concierto en público a la edad de ocho años, actuando a dos pianos con mi madre, la pianista Delia Sacerdote».

En esta entrevistas observamos que se menciona nuevamente el compromiso con los alumnos dando prioridad a las clases.

P.P.2: «Pero una cosa no interfiere con la otra, nunca lo hice. Se puede hacer todo si te «organizás» y «ponés» cada cosa en su lugar. A mí eso de desaparecer dos meses porque tengo un concierto no me parece moral. Los chicos te están esperando, por eso hicieron el ingreso al conservatorio y dependen de «vos», yo no los puedo abandonar. Sé que hubo gente acá que hacía eso...».

En esta oportunidad la profesora denuncia que el abandono al que se refiere, ha sido utilizado por algún docente en el centro, durante el pasado, algo con lo que no está de acuerdo y no comparte.

Lo primero que comenta en relación a su labor docente es la relación con sus alumnos.

P.P.2: «Siempre he tenido una relación fantástica con mis alumnos, siempre traté de comprenderlos, guiarlos y ayudarlos en todo lo que pude. Creo que eso es primordial para poder hacer un buen trabajo en conjunto y además «predispónés» en buena onda al alumno para que trabaje y estudie con ganas. Es la mejor manera de sacar provecho de ellos».

Toma como condición para realizar un buen trabajo fructífero, que la relación entre profesor-alumno sea amable y agradable. Esto significa que para esta profesora éste es un elemento importante para que el proceso de aprendizaje sea exitoso.

De todos modos se percibe un perfil docente un poco permisivo:

P.P.2: «Pero no me gusta ejercer un control sobre ellos, prefiero que ellos hagan y tomen sus decisiones. Ya son grandes y saben lo que quieren y los respeto».

En su característica de personalidad amable y comprensiva puede que deje a sus alumnos hacer, sin que intervenga en las decisiones, complaciendo al alumnado.

A continuación, como analizando en voz alta, comenta su aprendizaje con uno de los pianistas más importantes del siglo xx, con la presión emocional que eso significaba y la exigencia del mismo.

P.P.2: «Puede ser porque Arrau era muy tierno pero muy exigente conmigo, no te permitía ni un error y eso yo lo pude aguantar pero no me gusta que nadie de mis alumnos pase por una presión así. Otros lo hacen... yo no».

Evidentemente esta experiencia le marcó una etapa de su vida, que si bien pianística-mente ha sido invaluable, emocionalmente debe de haber sido sufrido una gran exigencia y por lo tanto no lo transmite a sus alumnos.

P.P.2: «...me parece que si hago eso, los estoy maltratando».

Es decir que la lectura que se puede hacer ante esta manifestación es que la profesora ha vivido aquello como un maltrato emocional.

Este tipo de pedagogía era muy común a principios y mediados del siglo xx entre los grandes maestros que impartían sus clases. Ya en la primera parte de esta investigación se ha mencionado esta manera de enseñar.

Finalmente la profesora entrevistada declara que según sus conclusiones un alumno es mucho más productivo en un ambiente de cordialidad.

P.P.2: «Creo que saco bastante rendimiento de ellos con mejores modos».

Una vez más se puede comprobar que la relación profesor-alumno debe estar centrada en la solución de los problemas pero dentro de un ambiente de confianza y respeto entre las dos partes.

Hace un detalle de los pasos a seguir en la preparación de un recital de piano solo, en el que se tienen en cuenta una cantidad importante de factores.

Un punto importante en la preparación de un concierto de un alumno, es el de ayudarlo a diagramar un programa. La experiencia de un profesional en el tema aporta muchos elementos que hay que tener en cuenta a la hora de la elección de las obras.

P.P.2: «Buscamos obras para empezar que le permitan entrar en clima y concentrarse; después las de más peso para completar la primera parte, que puede ser una sonata de Beethoven y alguna cosa más para terminar. Después un poco lo mismo para la segunda parte, pero como ya ponemos románticos y compositores que cansan más, buscamos una alternancia para que descansen entre obras pesadas. Y no me refiero a pesadas solamente por lo técnico sino porque a veces emocionalmente algunas obras te mueven mucho y «tenés» que parar un poco».

Esta elaboración del programa tiene gran importancia en el rendimiento del intérprete en el momento de la actuación pública. Se pueden tener todas las obras muy bien estudiadas,

analizadas y con mucha seguridad, pero el entrenamiento de resistencia física y mental es fundamental para que el concierto sea exitoso. Ese orden es conveniente que sea el resultado de un intercambio de ideas y sugerencias entre profesor y alumno ya que el profesor puede sugerir, pero el que va a interpretar y estar sobre el escenario bajo presión, será el alumno. Así que en definitiva éste debe encontrarse a gusto con la programación, las obras y que puedan ser interpretadas con comodidad.

Otro de los factores que están en el armado de un concierto son los ensayos y todo lo que rodea a la preparación extra-repertorio.

P.P.2: «Una vez que está todo armado, empezamos a tocar, ensayos con gente, en casa o de gente amiga, o con todos los chicos si van a tocar varios. Me gusta que se escuchen entre ellos. Después tomamos el té. Yo les doy las pautas de lo que he hecho toda mi vida. Tener en cuenta la ropa, el pelo, los zapatos que no aprieten, especialmente si son chicas por los vestidos que sean lindos, elegantes pero que tengan cuidado con las mangas, los breteles²⁹ que se pueden caer mientras están tocando, que el pelo no les moleste... todo. Todo lo charlamos».

Es importante que el alumno se sienta cuidado, contenido y arropado. Que se sienta respaldado por un profesor al que le interesa que su actuación sea exitosa. El cuidado de los detalles también son importantes a tener en cuenta ya que hay que descartar posibles sorpresas desagradables que echen a perder la concentración y por consiguiente el trabajo musical.

VI.13.2.3 Profesor de Piano 3

El siguiente profesor entrevistado del IUNA tiene una experiencia de casi 40 años como docente. En la entrevista realizada por la investigadora, el profesor ha comenzado relatando su extenso historial profesional cuya carrera concertística tiene más de 60 años.

Además de su extensa y variada carrera como solista y como músico de cámara su labor docente es muy amplia abarcando muchos puntos del país y en el extranjero.

Después de la descripción de la lista de lugares en los que ha ofrecido sus conocimientos, pasamos directamente al estudio y el armado de un concierto de algún posible alumno.

P.P.3: «Lo primero le pregunto dónde va a ser, porque aunque parezca mentira es importante. El público de Buenos Aires es muy exigente, tiene una tradición y conoce mucho».

Menciona un factor que hasta ahora nadie había comentado, el lugar de la actuación.

²⁹ Tirantes.

Eso puede influir positiva o negativamente en la presión que signifique el sitio y el aforo que tenga. Puede ser una gran motivación para el alumno poder hacer una actuación en un lugar importante, de renombre donde asistan los «habitués» del ambiente musical. Eso también condiciona la calidad del programa a presentar.

P.P.3: «De acuerdo a eso, buscamos el programa y nos ponemos a trabajar».

Una vez determinado el sitio donde se realizará el concierto, comienza el trabajo de la elaboración del programa y el consiguiente trabajo sobre el mismo.

P.P.3: «Hay que trabajar mucho pero pensando, usando la cabeza no solo los dedos... La cabeza siempre tiene que ir por delante de los dedos si no puede pasar cualquier cosa...».

En esta referencia hace alusión al trabajo mental, aunque no especifica si es técnico, analítico o emocional, pero sí pone énfasis en que la mente debe dominar todos los aspectos y nunca debe dejar librado al azar la actividad táctil, es decir la memoria digital y muscular, inconsciente. Se puede apreciar que le molesta mucho este tipo de interpretaciones.

P.P.3: «No soporto que toquen como máquinas y que el único objetivo sea no tocar notas falsas».

El miedo a tocar notas falsas significa miedo al fracaso. El músico debería centrarse en aquello que quiere obtener y no en lo que quiere evitar que suceda.

P.P.3: «A mí me vienen muchos chinitos y coreanos que tocan todo, pero les cuesta expresarse, están acostumbrados al látigo y repetir. Pero después de un tiempo van entendiendo la cosa».

¿Qué se puede interpretar en esta declaración de que algunos alumnos están enseñados en la exigencia del «látigo y repetir»? Ese tipo de exigencia es nociva ya que no se tiene en cuenta al alumno que recibe un trato despótico. Puede suceder que en otras culturas este tipo de enseñanzas sea la aplicada. Estos alumnos se encuentran con una sociabilidad totalmente diferente ante el nuevo maestro y la institución.

P.P.3: «Y bueno, después de un estudio profundo empezamos a rodarlo, en las audiciones del conservatorio, que hay bastantes, y los ensayos».

Menciona la actividad del hábito de enfrentarse al público, primeramente dentro de lo que ofrece el conservatorio y luego fuera de él..

Su experiencia y conocimiento de las instituciones en Argentina y en el extranjero le permiten la movilización del alumnado hacia distintos puntos del país para que realicen presentaciones.

P.P.3: «Me encargué de organizar conciertos por todas partes, en el interior también y los pibes se animan...».

Sus alumnos lo siguen, y acatan sus instrucciones sin pedir explicaciones. No es una persona de hablar mucho, ni mantener relaciones dialogantes con sus alumnos, pero se preocupa por su formación y de que se desarrollen como pianistas.

P.P.3: «Sé que tengo mi carácter... pero me aguantan...» (risas).

Al final de la entrevista se distendió un poco y reconoció ser poco comunicativo pero en definitiva con sus actos demuestra que le importan sus alumnos, lo que confirma el por qué tiene una trayectoria pedagógica tan importante.

Como último tema a mencionar ha señalado la importancia de la investigación, algo que no se había mencionado hasta ahora.

P.P.3: «Yo les digo a los pibes que tienen que investigar qué es lo que se viene... Si Dios quiere acá también se va a dar el doctorado en un futuro. No sé cuándo pero está cerquita.

El entrevistado ha realizado varios trabajos de investigación, en una época en la que muy pocos pianistas o instrumentistas se planteaban realizar un trabajo de esa magnitud. Con visión de futuro promueve y aconseja a sus alumnos a abrir sus mentes y además de ser buenos pianistas que se sumerjan en el mundo de la investigación y no se limiten a una actividad. Es consciente de que en poco tiempo, además, será un requisito imprescindible para optar a una salida laboral.

VI.13.2.4 Profesor de Piano 4

En esta oportunidad nos encontramos con un profesor que pertenece a la generación de los alumnos, de los profesores entrevistados anteriormente.

Sin embargo la concepción del trabajo, la responsabilidad y el cariño a la labor docente es el reflejo de una herencia.

Ante la pregunta de cómo prepara los conciertos, el entrevistado responde:

P.P.4: «Yo los vivo con mucha pasión y entusiasmo».

El profesor deja ver su postura y disfrute por su labor. Este ambiente es contagiado a los alumnos quienes confían en el camino que les marca su maestro.

Ha comentado cuáles son sus prioridades en el estudio para garantizar el éxito.

P.P.4: «Preparamos las obras con mucha cabeza, no dejamos pasar nada; estudiamos las partituras en profundidad, aplicamos todo lo que saben y lo que no saben lo averiguan y lo charlamos».

Se basa en un estudio analítico en el que el alumno aprende a utilizar todas las herramientas que le han proporcionado todas las asignaturas y las pone a disposición de las obras que se van a interpretar.

P.P.4: «Ensayamos, teatralizamos la actuación».

La teatralización es una de las herramientas más utilizadas para afrontar el miedo escénico, aunque el profesor no lo menciona. Aplica este recurso y la visualización, además de gran cantidad de reuniones en su casa y ensayos.

P.P.4: «...En clase o a veces nos juntamos en casa en un fin de semana y hacemos un pase general si hay varios que tengan obras para tocar [...] Después lo hacemos más formal, también en casa, ya sin hacer el ensayo de la teatralización sino un ensayo con público».

El tema de las reuniones en las casas de los profesores ya se ha mencionado en las entrevistas de los profesores anteriores, lo que significa que aplica lo que le han enseñado y continúa con la herencia recibida, como una tradición.

P.P.4: «Luego una vez que todo está ensayado y visualizado nos tiramos a la piletta. En general, ensayamos muchísimo».

Es decir que todos deben ir cumpliendo cada una de las etapas hasta llegar al final del camino que es el concierto, poniendo mucho énfasis en la cantidad de ensayos.

Aquí se vuelve a mencionar el hábito de enfrentarse ante la situación que genera estrés, para aprender a dominarlo.

Existe un gran trabajo y compromiso con los alumnos y con la institución, a la cual agradece que ponga a su disposición lo que se requiere para que sus alumnos puedan realizar sus actuaciones.

P.P.4: «Por ejemplo vamos a hacer 3 conciertos de Bach: el 1061 a dos pianos, el 1064 a tres y el 1065 a cuatro. ¡¡¡Es espectacular!!! Más que un ensayo es una fiesta musical, rodeado de mis alumnos tan estudiosos en la Sala Morillo con los cuatro pianos enfrentados. ¿Dónde hay ese lujo de instrumentos todos juntos en un piso sino en el IUNA Damus? 9 (nueve) pianistas para 3 conciertos».

El entusiasmo se percibe en sus declaraciones y la preocupación por proporcionarle a los alumnos todos los recursos que tenga a su alcance para motivarlos y que hagan realidad sus deseos.

P.P.4: «Como además dirijo una orquesta, siempre tienen la posibilidad de hacer sus sueños realidad, de tocar conciertos con orquesta».

El profesor es consciente de que la ilusión de un pianista es llegar a ser solista en una orquesta y tiene en su mano la opción de darle la oportunidad a los alumnos para que puedan disfrutar de esa experiencia, ya que en Buenos Aires no hay demasiadas posibilidades para alumnos de conservatorio de tocar con orquesta.

VI.13.2.5 Profesor de Piano 5

En esta ocasión el entrevistado también pertenece a la generación de los alumnos de los primeros profesores. Tiene una labor concertística muy activa y su labor docente no es muy comprometida.

Comenzamos la entrevista como en las anteriores, haciendo un recuento de los estudios realizados, los logros profesionales.

La descripción acerca de cómo lleva a cabo su labor es muy drástica y firme.

P.P.5: «Tenemos un programa que cumplir durante el año y al final el examen».

Se centra en un estudio basado en el análisis de las obras desde todos los aspectos posibles. Se puede percibir que le incomoda mucho la falta de justificación cuando se toma una decisión acerca de tocar una obra de determinada manera. No lo admite.

P.P.5: «Los chicos tienen inquietudes y trato de darles lo que cada uno necesita, no todos son iguales. Pero soy bastante exigente. Me gusta que vengan con los deberes hechos, tienen que analizar al máximo las obras porque además de tocar quiero que me expliquen por qué hacen determinadas cosas, que me lo justifiquen, ya sea estilísticamente, armónicamente, morfológicamente, lo que sea, pero que no me vengan porque les gusta. Van a ser profesionales y tienen que aprender a razonar como tales».

Si bien lo que dice es una realidad «van a ser profesionales y tienen que aprender a razonar como tales» exige sin ponerse en el lugar del alumno, aunque reconoce que no todos son iguales.

En la actitud del exigente, generalmente no se da cuenta del modo en que trata al alumno y del efecto que puede llegar a producir en esa persona. Esto puede provocar un estrés aunque aparentemente, no es consciente de ello.

Ante la pregunta acerca de la preparación de un concierto, tampoco se ha explayado mucho y se pudo deducir que la actividad concertística que tiene muchas veces le lleva a la postergación de las clases.

De todos modos cuando su tiempo se lo permite se involucra con las actividades de los alumnos que le reclaman su atención como maestro.

P.P.5: «Tenemos un par de audiciones al año acá en el IUNA y a veces (cuando tengo tiempo) si alguno tiene un concierto importante nos reunimos en alguna casa y le hacemos fogear el concierto. Esta es una práctica que heredé de Roberto».

Reconoce continuar con la labor que le han enseñado y recurre al mismo recurso que su maestro y sus colegas, las reuniones en las casas. De todos modos esta actitud es cambiante y poco estable. Por momentos los alumnos se encuentran frente al abandono, algo que ya habían declarado anteriormente algunos profesores entrevistados de esta misma institución.

P.P.5: «Muchas veces los dejo alguna semana sin clases por mis compromisos. Lo que pasa es que viajo mucho y no tengo tiempo para organizar muchas veces esos encuentros. Pero veo que a los chicos les viene muy bien. Igualmente les digo que aunque yo no esté, ellos solos traten de juntarse y organizar cosas».

Existe una lucha interna entre sus compromisos como pianista y como docente. Para cumplir con una, siente que debe descuidar a la otra. La elección está tomada y opta por su labor de pianista, pero el docente deja las instrucciones a los alumnos para que continúen con el trabajo aunque no esté presente físicamente.

VI.13.2.6 Profesor de Piano

En esta oportunidad la profesora entrevistada pertenece al cuerpo de profesores de la generación anterior. Lleva en la institución casi 40 años y tiene una larga trayectoria como pianista, compositora y docente.

Sus clases son muy particulares y su modo de enseñanza muy cercana con los alumnos. La relación que establece con ellos es muy cercana y afectuosa.

P.P.6: «Sí, ya sabes que soy muy campechana y trato a mis alumnos como si fuesen mis hijos. Más de un matrimonio ha salido de mis clases...».

Mantiene su energía y sus ganas de enseñar a sus alumnos como siempre. El trato es de absoluta confianza, en el que los alumnos saben que pueden contar con ella ante cualquier problema sea musical o personal.

La definición sobre su labor docente fue:

P.P.6: «Firme, cristalina, sin tapujos. Digo lo que pienso pero siempre con buen humor».

Siempre se ha caracterizado por crear un ambiente distendido, rodeado de buen humor pero haciendo notar que llevaba la autoridad y la disciplina. Aparentemente pareciera que fuese autoritaria detrás de una fachada de humor, pero es muy cercana y por eso es la que más alumnos tiene en toda la institución.

Su trabajo en el armado de obras está basado en el análisis permanente.

P.P.6: «Conmigo saben que no pueden venir a mi clase a consumir notas como los chinitos que los «enchufás» y tocan todo sin pifiar. Tengo muchos chinitos en clase y saben

que los quiero mucho, pero acá tienen que venir con los deberes hechos, analizar cada obra (porque como demás soy profesora de armonía, no me pueden empaquetar³⁰ ... jaja)».

En este caso, la profesora entrevistada posee una formación muy completa ya que además de profesora de piano, es profesora de armonía y compositora y por lo tanto el análisis que exige a sus alumnos es muy minucioso.

P.P.6: «Además de las audiciones que tienen acá en el Conservatorio, organizamos, como ya «sabés», muchos conciertos. Mis chicos saben que tienen que tocar en público permanentemente y presentarse a los concursos. Organizamos conciertos en instituciones que yo ya tengo apalabradas y además en casa hacemos pre-conciertos. En cuanto tienen algunas obras listas los mando a tocar».

La institución brinda al alumnado del IUNA la posibilidad de dar un número elevado de conciertos como manifiesta la profesora. Y en su declaración se puede observar que los alumnos no tienen alternativa de elección en cuanto a tocar o no en público ya que para su profesora esa es una condición indiscutible.

También declara utilizar sus recursos de contactos con instituciones que organizan conciertos y ciclos para que los alumnos puedan presentarse.

La investigadora ha observado, durante sus visitas al IUNA, que sus clases no eran individuales o al menos eso aparentaba ya que siempre estaba presente el alumno que estaba dando su clase al piano y en el resto del aula muchos alumnos observando y escuchando las indicaciones de su maestra. Por esa razón la investigadora le preguntó si sus clases eran siempre grupales.

P.P.6: «No, querida... para nada... lo que pasa es que les gusta mirar mientras otros tocan y se quedan todo el tiempo. Van pasando de a uno, pero los pibes están muy despiertos y sabe que lo que le digo a uno le puede servir a otro. Yo me siento como la pata con los patitos cuando la siguen... ¿viste? (risas) ¡qué plato³¹...!»

Su personalidad y trato con los estudiantes es atractiva para ellos y sienten que existe un compromiso y un vínculo muy fuerte por parte de su maestra que está pendiente de ellos y los moviliza.

30 Engañar

31 Gracioso.

P.P.6: «Siempre me gustó enseñar a mi manera, con mucho cariño y de frente, no ando con vueltas, digo lo que pienso».

Estamos frente a otro caso en el que la prioridad es el alumno y su desarrollo profesional y personal con el respaldo en ambos sentidos que da al estudiante la confianza y seguridad que necesita para afrontar con éxito las situaciones de máxima presión.

A continuación analizaremos la última entrevista realizada en el IUNA.

VI.13.2.7 Profesor de Piano 7

En esta oportunidad la profesora entrevistada ha sido discípula de la profesora de piano 6, es decir de la entrevistada anterior.

Hace más de 20 años que ejerce en el IUNA por recomendación de su maestra al director del centro.

Esta profesora declara seguir los pasos de lo que su profesora le ha enseñado, siguiendo el mismo sistema de enseñanza y buscando oportunidades para que los alumnos estén en permanente contacto con el escenario y el público.

Tiene diagramado un plan de acción dividido por cuatrimestres en el que el alumno va presentando las obras que ya tiene terminadas.

P.P.7: «Entonces dividimos la cantidad de partituras por cuatrimestre; al final de cada cuatrimestre tienen que tocar las obras en público y así sucesivamente hasta que llega el examen final; para entonces tienen todo el programa fogueado y van súper tranquilos».

Esta organización es presentada por la profesora a sus alumnos desde el primer día de clase. Todas las obras que han sido montadas durante el período de estudio son expuestas ante el público de manera sistemática.

Asimismo anima a los estudiantes a presentarse a concursos dentro y fuera del IUNA. Para los más novatos recomienda un primer contacto con este tipo de evaluaciones, los concursos de música de cámara para que el proceso sea menos estresante.

P.P.7: «Además ellos mismos se buscan la vida por ahí y les incentivo para que busquen lugares para tocar permanentemente en cuanto tienen una obra lista. También los animo para que se presenten a los concursos, acá se organizan varios incluso de

cámara, eso les viene bien para los que recién se animan porque en grupo es menos estresante».

Se puede observar que la profesora motiva a sus alumnos y busca la manera para que cada uno vaya haciendo su camino de una manera serena, poco a poco y además de ocuparse en buscarles oportunidades para que toquen dentro y fuera de la institución, les da la libertad de que busquen por sí solos sus conciertos y concursos para que vayan aprendiendo a manejarse sin la tutela permanente del profesor. Es una manera de contribuir al desarrollo personal del alumnado.

VI.14 ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES

Las observaciones que se han realizado en ambos establecimientos han sido no participantes por parte de la investigadora.

Se han realizado a lo largo de los cinco cursos dando comienzo en septiembre de 2009 y finalizando en junio de 2014.

Se han tomado notas de los exámenes de acceso y finales de carrera, además de conciertos y audiciones realizados en ambos centros.

La diferencia de apertura y cierre de cursos en cada país ha dado la posibilidad de realizar el estudio de campo sin que hubiese interferencias, ya que los exámenes en el CSMA eran básicamente en los meses de junio y septiembre, mientras que en el IUNA se desarrollan en los meses de marzo-abril y noviembre-diciembre.

En algunas ocasiones la investigadora ha viajado también en el mes de agosto a Buenos Aires para completar el trabajo de campo.

En las observaciones concernientes a los exámenes, audiciones y conciertos de piano en ambas instituciones, en el CSMA también se ha realizado un seguimiento de las clases de Miedo Escénico y de Técnica Alexander gracias a la colaboración de ambos profesores.

En el caso del Miedo Escénico la investigadora ha tenido acceso solo a clases grupales de 1º curso y no a las individuales a partir de 2º curso ya que la profesora de la asignatura lo ha considerado poco conveniente debido a que en ocasiones los alumnos le hacen consultas de índole personal, como una sesión de psicoterapia y por lo tanto se ha respetado la decisión de la profesora.

En el caso de las clases de Técnica Alexander, no existió ningún impedimento y se ha podido hacer un trabajo de campo con absoluta libertad.

VI.14.1 Observaciones de exámenes

Con respecto a las realizadas en el CSMA se han podido hacer en exámenes de acceso en los meses de junio de cada año, los finales de carrera en junio y septiembre y audiciones durante el período lectivo. Estas últimas eran mayoritariamente en los meses de diciembre y mayo.

En el IUNA los exámenes de acceso y presentación de la tesina observados se realizaron en los meses de marzo de cada año.

Comenzando por las observaciones de los exámenes de acceso se podía percibir un grado de nerviosismo muy alto.

En el momento crítico del silencio antes de comenzar el examen, la presencia del tribunal y el peso de la responsabilidad se experimentan con tanta intensidad que tanto el cuerpo como la mente se encuentran más dispuestos a pedir ayuda que para interpretar las obras.

Las inseguridades estaban marcadas por temblores de manos piernas muy acentuados. En ocasiones algunos alumnos presentaban bloqueos mentales como pérdida de memoria con la consecuencia de tener que recurrir a la partitura y a veces sin poder reaccionar para tomarla.

En varias oportunidades los miembros de los tribunales han intentado tranquilizar a los aspirantes, incluso invitándoles a que tomaran las partituras y comenzaran nuevamente la interpretación.

En esas circunstancias el estrés se agudizaba y en ocasiones los alumnos desistían de continuar. Ante una sobreexcitación de tales características es muy complicado para el intérprete controlar los dedos, la respiración, la respuesta instintiva es la de prepararse enérgicamente para huir.

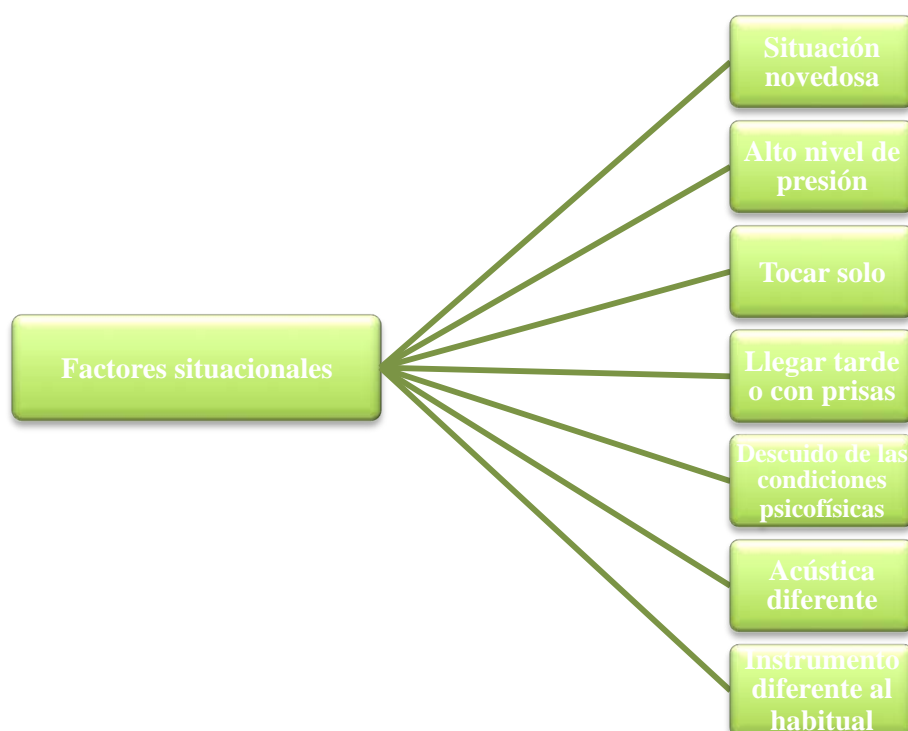
En ocasiones se ha observado que se han producido un grupo de variables que explican los elevados niveles de estrés que provocaron un descenso en el rendimiento de los exámenes.



Mapa Conceptual n° 28 - Factores que provocaron el descenso del rendimiento en los exámenes de acceso.

En varias oportunidades se ha podido observar que cuando falta estudio y la obra está cogida con pinzas, como se suele decir, el alumno es más vulnerable a la presión de la situación del examen. Al más mínimo contratiempo o error se desencadena una respuesta de lucha o huida que conduce a una interpretación descontrolada y accidentada.

Es verdad que el factor situacional representa una fuente de estrés. Para alguno de los aspirantes la situación era novedosa pero otros ya se habían presentado el año anterior a la misma prueba sin éxito y otros ya habían realizado las pruebas en otros centros para tener la posibilidad de obtener distintas alternativas en el caso de no ser aceptado en alguno de los centros a los que aspiró.



Mapa Conceptual nº 29 - Factores situacionales que provocaron el descenso del rendimiento en los exámenes de acceso.

El mapa conceptual anteriormente elaborado expone las diferentes circunstancias que han afectado en mayor o menor grado al nivel de activación de los alumnos aspirantes a la carrera de piano de grado superior.

Además de la situación novedosa, el alto nivel de presión está determinado por la situación en sí, es decir el examen de ingreso, donde el alumno se juega la continuidad de su carrera hacia un grado superior.

El hecho de tocar solo, y no en grupo de cámara significa tener toda la responsabilidad en su mano y la calidad del repertorio es mucho más comprometida.

Algunos alumnos han tenido problemas de movilidad ya que todos los años se presentan estudiantes provenientes de otras ciudades y comunidades de la geografía española. Varios optan por llegar el día anterior pero no todos disponen de recursos suficientes como para pagarse un hotel o simplemente llegan tarde por haberse retrasado en la cabina de estudio.

El descuido de las condiciones psicofísicas significa que el nivel de estrés no les permite dormir la noche anterior con lo cual se percibe una falta de sueño y descanso que repercute en la concentración y rendimiento en la ejecución.

Otro de los factores que se observaron que afectaban a los participantes es la acústica de la sala donde se realizaban las pruebas. En el CSMA se utilizaban aulas que son exclusivamente para dar la asignatura Piano las cuales tienen una dimensión bastante considerable. Las aulas del IUNA son bastante más pequeñas ya que es un edificio mucho más pequeño y antiguo.

Los participantes pianistas tienen el problema añadido de encontrarse con un instrumento que desconocen y que no siempre se encuentra en buenas condiciones.

Lo pianos del CSMA son relativamente nuevos y tienen un mantenimiento mensual. No ocurre lo mismo en el IUNA donde los pianos tienen muchos años y los recursos para su mantenimiento son escasos. El alumno debe enfrentarse a esta situación con seguridad ya que este valor añadido puede provocar distracciones y el aspirante debe contar con los recursos suficientes para poder sobrellevar cualquier factor sorpresa que el instrumento le pueda ofrecer.

En los exámenes de finales de carrera, se ha observado que la actitud de los alumnos es muy diferente a la que tenían en el examen de acceso. Ya existe otra seguridad y aplomo.

Generalmente el repertorio no tiene una exigencia determinada como en los exámenes de ingreso ya que cada uno elige el repertorio que cree conveniente o le indica su profesor.

En el caso del CSMA generalmente el programa lo determina el profesor en la primera clase del curso como han declarado los profesores en las entrevistas. El concierto de fin de grado tiene una duración máxima de una hora y se realiza en el «Auditorio Eduardo del Pueyo» en el recinto del conservatorio con un aforo para 460 personas. Los alumnos tienen la posibilidad de ser grabados en DVD si quieren, lo cual actualmente tiene un coste de 50€ si se graba con la mesa de sonido y vídeo que tiene el auditorio. Otros optan por hacer sus propias grabaciones. La graduación se complementa con un trabajo de investigación que es defendido otro día y no tiene nada que ver con el concierto de fin de grado.

En el caso del IUNA las tesinas se realizan en la Sala García Morillo en la primera planta del edificio, un espacio que es una gran sala rodeada de despachos. Allí se montan las sillas y asisten los familiares, compañeros, profesores y directivos del centro. Las grabaciones son caseras realizadas por algún familiar o compañero del alumno. El programa que presentan debe ser explicado en un trabajo de investigación. Este programa puede ser temático o variado: por ejemplo una alumna ha realizado una tesina cuyo tema principal era la Forma Sonata y ha interpretado una sonata perteneciente a cada estilo y ha explicado su evolución a lo largo de la historia.

Se ha observado que estos exámenes tienen una carga emocional totalmente opuesta a la de los exámenes de acceso. El alumno sabe que acaba una etapa de 4 o 5 años de duración muy importante en la que ha desarrollado y ha adquirido una madurez como músico, con su instrumento y como persona.

A diferencia del examen de acceso, todas aquellos factores de estudio que afectaban al aspirante ya no existen o al menos han mermado:

- Las obras están a la altura de sus posibilidades.
- El estudio ha tenido que ser suficiente.
- La manera de estudiar tiene que haber evolucionado.
- Debería haber adquirido las habilidades de que carecía.

Con respecto a los factores situacionales:

- La situación es novedosa porque nunca han realizado un concierto de fin de carrera, pero todo resulta más familiar.
- El nivel de presión no es tan alto, aunque sí el nivel emocional positivo.
- En general los conciertos son recitales solos, a no ser que alguien quisiese tocar un concierto para piano y orquesta, algo imposible en la sala del IUNA, pero posible en el auditorio del CSMA.
- Nadie ha llegado tarde o con prisas. Todos han llegado a la madurez personal de ser responsables, llegar antes, ensayar y vestirse adecuadamente para la ocasión.
- Todos llegan un poco agotados al examen, especialmente los que se presentan en junio en el CSMA y en diciembre en el IUNA ya que lo hacen al final del curso. Los que lo dejan para después del verano están más descansados porque aunque estudian mucho, ya no tienen que asistir a clases y disponen de todo el día para practicar y descansar. Es decir que se ha observado que las condiciones psicofísicas son diferentes dependiendo de en qué momento hagan el examen.

Los dos últimos puntos eran la acústica y el instrumento, dos elementos ya conocidos para estos alumnos que han realizado sus audiciones en ambos sitios y conocen perfectamente la acústica, no solo por tocar ellos, sino por escuchar a compañeros.

La cantidad de público asistente a este tipo de evaluaciones es bastante distinta en ambas instituciones.

Si bien los recintos son totalmente diferentes, en general se nota que los que asisten son los familiares, novios y compañeros, el tribunal y el director del centro. De todos modos la cantidad de público en el CSMA es muy escaso, especialmente en septiembre está casi vacío y en el IUNA la suma de los asistentes es mucho mayor.

Se puede suponer que una de las causas sea que los alumnos del IUNA mayoritariamente pertenecen a Buenos Aires y sus familias, amigos, vecinos y conocidos se encuentran cerca para poder asistir al evento. En el CSMA los alumnos mayoritariamente son de otras ciudades y comunidades lo cual implicaría un desplazamiento para todas estas personas, es por eso que los

asistentes se reducen al núcleo familiar y algunos compañeros. Además del tribunal, no asiste ningún representante del equipo directivo a no ser que se encuentre dentro del tribunal.

Si se analizan estas dos posturas institucionales, el alumno también necesita el respaldo de sus directivos además del de su profesor, sus familiares y amigos. Como ya se ha mencionado en otras ocasiones, el respaldo otorga confianza y seguridad al alumno.

VI.14.2 Observación de las Audiciones

En general cada alumno vive de una manera diferente las audiciones. Esto se produce porque dependiendo del curso en el que se encuentre el alumno, es una situación de mayor o menor presión.

Se ha observado que los alumnos de 1º curso están más nerviosos que los de los siguientes cursos aunque las audiciones en el centro no sean muy numerosas.

En el CSMA estas presentaciones públicas tienen lugar en los meses de diciembre/enero y mayo. Generalmente esto sirve como evaluación del semestre además de la evaluación continua.

Existe una motivación por parte del alumnado que aspira a ser concertista a la espera de la audición. En la observación de una audición existen muchos elementos, ya que generalmente son doce personas de un mismo profesor, de diferentes cursos. El público que asiste se limita a los alumnos que van a intervenir y al profesor de la cátedra. Eventualmente existe la presencia de una persona ajena a la clase que puede ser un compañero de otra asignatura o instrumento o algún pariente. A principio de curso algunas de las audiciones se realizan en las aulas de la planta baja que están destinadas para esas actividades ya que en su construcción se ha tenido en cuenta la arquitectura de las mismas con gradas y luces acorde. Las audiciones del segundo semestre generalmente se realizan en el auditorio si el profesor de la cátedra ha solicitado una reserva para su uso en determinada fecha y horario.

En el IUNA las audiciones también están programadas para mitad de año y fin de año en principio, pero finalmente cada profesor incrementa este número y programa más audiciones anunciándolo a la dirección y al departamento que se ocupa de regular el espacio ya que allí existe una sola sala para las actuaciones, eventualmente también se realizan audiciones en el aula de la última planta ya que es la más grande del centro.

Los síntomas que se observan entre el alumnado son los que han declarado en las respuestas de las preguntas que se les ha realizado en el cuestionario inicial. Los comentarios entre ellos son habituales antes y después de tocar.

En el CSMA, al transformarse en una sesión prácticamente cerrada, los alumnos finalmente se distienden porque comprenden que no es más que una clase grupal, aunque debería tener otra trascendencia. En las audiciones del segundo semestre, al ser casi todas en el auditorio, los alumnos se predisponen de otra manera, incluso cuidan su aspecto personal, el calzado y la vestimenta. Lo viven como algo más parecido a un recital, aunque toquen una o dos obras. Esto genera

más ansiedad, pero finalmente se dan cuenta de que el auditorio también se encuentra vacío. Existe un sentimiento contrapuesto, ya que por un lado son conscientes que sus nervios no deberían ser tan acusados ya que el público es totalmente familiar y la decepción porque el público es el de siempre, los compañeros y el profesor. Algunos han hecho comentarios, como «a mí me da igual», y otros dicen «Qué tristeza ver el auditorio tan vacío». En ocasiones se ha asomado a mirar un poco algún conserje o la persona que atiende la cafetería o alguien del personal de limpieza, dependiendo del horario de la audición.

Cada uno hace su valoración de lo que ha resultado la experiencia, si hubo problemas de memoria, errores que nunca se habían cometido anteriormente, los temblores, la respiración, la tensión de los músculos y la desconcentración. Todo es tema de conversación entre los alumnos antes y después de la audición.

Es decir que los alumnos muchas veces dan por sentado que el error va a aparecer y se incide en que la audición es prácticamente cuestión de equivocarse o no. Por lo tanto la mente del alumno acaba orientándose en exceso a la evitación de los fallos. Es como si la motivación principal fuese la interpretación sin tropiezos, es decir casi una obsesión. En esos casos lo único que le queda al alumno en claro de su audición es la cantidad de notas falsas que ha dado.

Si el parámetro utilizado para la evaluación está basado en la ausencia de errores, existe una evidente estrechez de miras.

Así como hubo valoraciones negativas, algunos han valorado positivamente su actuación, aunque hayan cometido algún error, pero han sido los menos: «A mí me gustó», «Yo me lo pasé bastante bien» o «tocar en ese piano es otra cosa...». (hace alusión al piano del auditorio).

Esto significa que se han observado conductas totalmente diferentes en las que se notaba que el intérprete estaba buscando el gozo en su audición e intentaba que estuviera presente durante toda la obra. Esto se ha producido en los alumnos más avanzados quienes comprenden la audición como un momento para disfrutar y no para sufrir y esto evita en gran parte la aparición de los miedos que afloran en los alumnos antes de las audiciones.

Dependiendo del perfil del profesor, una vez terminada la audición, suelen compartir un café, a debatir lo que ha sucedido. Se ha observado que esto generaba una camaradería entre los alumnos y el profesor.

En algunos profesores se ha notado el apoyo o el respaldo anímico que necesitaba el alumno después de la audición. Esto es muy importante porque su autocrítica ha crecido considerablemente en ese momento y unas palabras positivas pueden tener un gran efecto motivador en el alumno.

Algunos profesores saben que «en caliente» no es recomendable hacer valoraciones y por lo tanto en el momento de finalizar la audición se han limitado a alentar y comentar: «ya haremos las valoraciones en clase».

VI.14.3 Observaciones de Conciertos

Los conciertos o recitales, es otro de los componentes necesarios para el desarrollo del alumno como pianista.

Como ya se ha mencionado en el epígrafe II.2.2.4 del Capítulo II, MARCO CONCEPTUAL DEL MIEDO ESCÉNICO, todo comienza por la preparación del programa y la preparación física y mental del alumno.

El concierto es la muestra del trabajo realizado en clase por el alumno y el profesor. Se han realizado observaciones de diversos conciertos tanto de recitales como con orquesta, estos últimos en menor cantidad debido a la dificultad de las obras y la dificultad de disponer de una orquesta para poder realizar un concierto de estas magnitudes.

En el CSMA existen dos agrupaciones, una Orquesta Sinfónica y otra de Cámara con las que los pianistas pueden tener acceso a interpretar el repertorio de los conciertos para piano y orquesta; además de disponer del recinto que lo puede albergar.

El IUNA también posee una orquesta con la que los alumnos de los demás instrumentos cursan la asignatura Práctica con Orquesta.

Las observaciones de los conciertos han revelado una mayor madurez por parte de los alumnos, que en las audiciones. El proceso que va haciendo el alumno para llegar a controlar un recital puede considerarse similar al conocido dicho «sin prisa pero sin pausa».

En las preguntas realizadas a los alumnos muchos hacían comentarios acerca de sus conciertos, sus sensaciones y vivencias.

En general, se ha observado un mayor control de las obras y del nerviosismo. Según iba transcurriendo el recital, los alumnos se iban tranquilizando y reflejaban una emoción positiva hacia la interpretación.

Algún comentario que se ha podido escuchar por parte del participante después del concierto, hacía hincapié en este hecho: «es mucho más fácil que una audición, te da tiempo...».

Los recitales que se llevan a cabo en las instituciones son principalmente los de final de carrera y tesinas.

En el CSMA casi no existen recitales en el auditorio, solamente quienes acaban la carrera, si el profesor lo solicita, pueden hacer un recital a modo de ensayo para el concierto de fin de grado. Los demás alumnos no dan recitales allí, tienen que salir fuera a buscar instituciones que les permitan hacer un recital, ofrecer sus programas y currículos. A principio de esta investigación los alumnos de piano tenían más posibilidades para tocar como solistas con la Orquesta Sinfónica. Después del período de intervención del centro por parte de la inspección, los encuentros con esta agrupación se han visto disminuidos a dos anuales, y la otra formación, la Camerata, ha desaparecido, con lo cual las posibilidades de intervención para los alumnos que no pertenecen a la formación orquestal ha quedado casi extinguida.

En el IUNA se organizan conciertos de forma casi permanente en la Sala Morillo a solicitud de los profesores.

Con respecto a los conciertos con orquesta que se han observado, los alumnos que afrontan este reto lo hacen porque lo desean y lo disfrutan aunque sienten el peso y la responsabilidad de lo que significa ser solista y se atreven con un repertorio mucho más complejo tanto técnica como interpretativamente.

En estos casos también se nota una diferencia cuando es la primera vez que tocan con orquesta, ya que la presión es notoria; pero es cierto que el repertorio ha sido muy estudiado y ensayado en varias oportunidades con la formación y el director de la orquesta. Esto significa que el alumno tiene doble respaldo, el de su profesor y el del director de orquesta, además del de los integrantes de la misma. Todos tienen el mismo interés que el alumno, que el evento sea una fiesta para disfrutar.

VI.14.4 Observaciones de las Clases

Se han realizado algunas observaciones de clases de Piano, Miedo Escénico y Técnica Alexander.

Estas últimas solamente se han realizado en el CSMA ya que en el IUNA no existen estas asignaturas concretamente.

Hay una característica que diferencia las aulas de un centro y otro, y es que a pesar de tener aulas más pequeñas, las clases de piano tienen todas dos pianos de cola; mientras que en el IUNA muy pocas tienen dos pianos de cola, suelen tener uno de cola y otro de pared, y algunas solo uno de cola.

Al observar las clases de piano en ambos centros, se ha podido comprobar que la metodología es muy similar: el alumno estudia en su casa un movimiento de una sonata o un preludio y fuga o un estudio; muestra al profesor lo que ha estudiado y éste hace correcciones.

Lo importante es qué correcciones hace ya que un alumno de superior ya sabe leer, poner digitación y resolver la mayoría de los pasajes.

Dependiendo de las carencias del alumno, hay un trabajo técnico, analítico y luego interpretativo y emocional.

La mayoría de lo que se ha observado es que el maestro pone especial atención en el fraseo y el ataque del sonido.

Algunos profesores enseñan bajo el ejemplo, pasan toda la clase sentados en el otro piano para ejemplificar lo que quieren que el alumno consiga, o imite.

Otros optan por apelar a la reflexión, la imaginación y la creatividad del alumno sin necesidad de tocar una nota.

En un punto medio están los que dan una explicación, intentan que el alumno utilice su imaginación y finalmente ejemplifican tocando.

La diferencia entre profesores está en la relación que establecen con sus alumnos y el trato que les brindan.

En alguna ocasión se ha observado que el alumno era muy buen pianista pero con falta de desarrollo personal. En este caso se trataba de un estudiante que recién comenzaba 1° de superior con 17 años; la profesora le aconsejó: «*Tenés muy buenos deditos pero por qué no estudiás menos y lees más? Te vendría bien, ir a museos*». En este caso se puede interpretar que la profesora quería hacerle saber que el estudio solo no es suficiente, sino que se necesita madurar. Era un alumno que estaba terminando su adolescencia pero que carecía de madurez emocional, ya que tocaba como un niño virtuoso.

Al trabajar con alumnos de estas edades, si el profesor está atento a lo que les sucede emocionalmente con el alumno, puede que perciba que existe alguna carencia que puede ir más allá del instrumento.

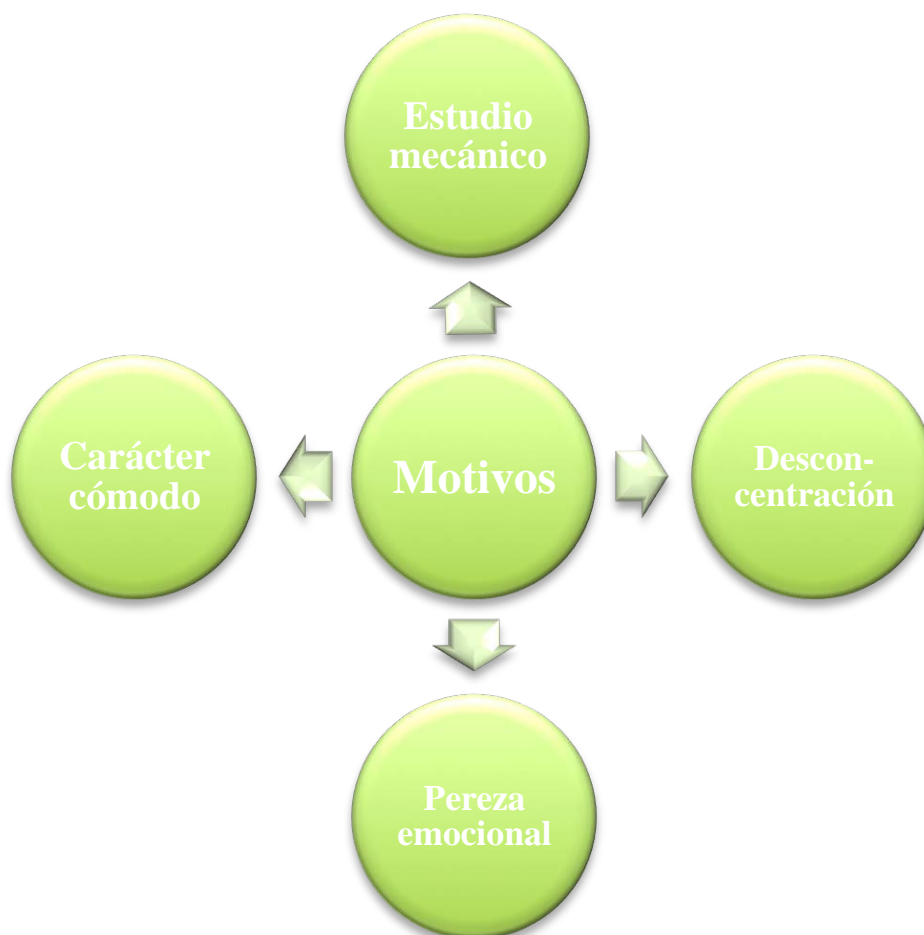
En otro caso, también de 1° curso, el alumno tocaba con muchos movimientos de muñeca, el profesor le preguntó si siempre había tocado así o lo hacía por algún motivo y a lo que respondía que como tenía las muñecas muy rígidas, su profesor del profesional le había dicho que las relajara a través de movimientos. El profesor le dijo que eso estaba muy bien indicado pero que ya había pasado el problema porque no tenía las muñecas rígidas, así que no habría necesidad de hacer movimientos innecesarios que en este momento le iban a limitar otras cuestiones.

En otra clase, el alumno pertenecía al 3° curso, se observó que era una persona muy tímida e introvertida. La forma de tocar era antinatural y poco comunicativa. El profesor, preocupado, le preguntó si le sucedía algo: «Recuerdo cuando comenzaste en 1°, tenías muchas carencias pianísticas, has mejorado muchísimo pero te veo con dudas sobre tu musicalidad». El estudiante agachaba la cabeza y no emitía ninguna palabra. Entonces el profesor le indicaba que sus pensamientos deberían cambiar porque tenía talento y podía seguir mejorando pero se lo tenía que creer.

Se han observado muchas clases de piano, con indicaciones técnicas, de fraseo, de utilización del pedal en los distintos estilos, de tempos, pero lo más importante es cuando un profesor detecta una carencia emocional en la interpretación del alumno.

Muchas de las interpretaciones carecen de expresión, emoción, hecho que puede deberse a varios motivos. La obsesión por el estudio repetitivo, mecánico lleva a la automatización, esto suele suceder cuando existe un exceso de estudio y el alumno no presta atención a los deta-

lles de la interpretación sino solo al aspecto técnico. La falta de concentración es muy frecuente y generalmente no está entrenada. La pereza emocional está dada por el abandono de su propia escucha, y no reacciona hasta que no aparece un pasaje que cambie el carácter de la obra. Y por último la personalidad del alumno, complaciente y demasiado cómoda



Mapa Conceptual n° 30 - Motivos de la carencia emocional en la interpretación de los alumnos.

Lo importante es que el profesor reaccione ante los motivos que puedan provocar una insuficiente interpretación emocional y procure ver qué está sucediendo con ese alumno, no solo a nivel pianístico.

En las observaciones de las clases de Miedo Escénico y Técnica Alexander se puede decir que ambas asignaturas, por momentos, tienen conceptos muy semejantes. Como por ejemplo en el tema del manejo de las técnicas de respiración y relajación.

El Miedo Escénico tiene una orientación hacia el aspecto netamente psicológico, de desinhibición y reflexión sobre las conductas. Para ello utiliza diferentes técnicas dentro del aula y

usando todos los espacios del establecimiento. Se ha tenido acceso solamente a las clases grupales de 1º curso y no a las individuales de los cursos siguientes debido a la privacidad que necesita por si algún alumno tiene un conflicto y necesita alguna orientación.

Se ha comprobado en las observaciones que en algunas clases, los alumnos se sienten más cómodos y les resultan más productivas que otras. Al salir fuera del aula e interactuar con el resto de la gente utilizando las directrices de la profesora, algunos se han sentido ridiculizados, otros no les ha importado y al estar en grupo se lo han tomado a risa.

En las observaciones de la clase de Técnica Alexander se comprueba que la esencia de la clase está orientada hacia el conocimiento interior de los músculos y la corrección de las posturas con la ayuda de pensamientos positivos. Estos pensamientos están encaminados a que el alumno consiga más confianza en sí mismo además de la mejora postural y de su salud. Las clases se han desarrollado exclusivamente dentro del aula y son todas individuales.

En este capítulo se ha presentado a los participantes y las instituciones y se han aplicado los recursos metodológicos cualitativos complementados con elementos cuantitativos para que los resultados del análisis de los datos extraídos del cuaderno de campo, haya sido más completo. Se ha analizado las situaciones de los participantes con respecto al lugar de nacimiento, lugares de residencia, por género y edades. En el caso de los profesores además se les ha preguntado acerca de su formación y el perfeccionamiento fuera de sus países.

Los participantes han realizado sus explicaciones y respondido con absoluta libertad ya que se les había garantizado el anonimato. En algunos casos, esto provocó una reacción de liberación para los participantes que sintieron que podían expresar todo lo que sentían y denunciar lo que ellos creían justo e injusto, bueno o malo, desde sus perspectivas.

Igualmente, aunque no con esa intensidad, los profesores han podido hacer sus manifestaciones, dando respuestas que podían llegar a denunciar ciertas actitudes por parte de los alumnos y de las instituciones con las que estaban de acuerdo o no.

Se ha analizado cada uno de los temas que han emergido de las respuestas de los participantes, tanto alumnado como profesorado. En cada caso se expuso un gráfico relacionado con la evolución del tema emergente en cada institución por separado, detallando los resultados por curso a través de los cinco cursos en los que se ha llevado a cabo el trabajo de recolección de datos.

Entre las causas y los orígenes los alumnos han mencionado diferentes aspectos como la sintomatología (ya sea relacionada con los síntomas musculares, somáticos, cardiovasculares, respiratorios, gastrointestinales, genitourinarios, funciones intelectuales, insomnio, cambios de humor, y síntomas del sistema nervioso autónomo).

Los alumnos han declarado que el estudio diario es una de las causas del nerviosismo debido a la inseguridad que les provoca tener una preparación deficiente. Se han analizado los diferentes aspectos que conforman el estudio cotidiano (técnico, analítico, emocional y existencial). También las respuestas de los participantes han mencionado temas como la inseguridad personal, la esporádica ingesta de sustancias en ocasiones bajo consulta médica o por recomendación de algún compañero, o de alcohol y tabaco. La necesidad de aceptación está muy presente en esta actividad en la que el alumno se siente permanentemente evaluado por su entorno (compañeros, maestros, familiares). Otro tema importante es la falta de entrenamiento de la concentración lo cual provoca distracciones hacia pensamientos negativos.

Con respecto al origen de los nervios ha habido coincidencias en los temas emergentes antes mencionados, es decir que los alumnos han reafirmado sus declaraciones y han añadido algunas más: factores psicológicos como la autoexigencia, la autoestima; y otros factores como la falta de experiencia y el aporte pedagógico del profesor.

Durante el tiempo que ha transcurrido a lo largo de la investigación ha habido una evolución y una involución en los alumnos participantes en cuanto al nerviosismo. Esto se ha debido a diferentes factores como la mejora en el estudio, aprender a disfrutar, obtener más fortaleza mental y más seguridad. Por esta razón se han analizado cuáles podían haber sido los factores que han producido ese cambio del miedo al disfrute, el tiempo, la experiencia, la mayor cantidad de oportunidades, el cambio en la manera de estudiar, el respaldo por parte de los profesores, el optimismo y eludir la evitación.

También se han analizado las distintas concepciones de la escena, las preferencias de los alumnos han dado como resultado una diferenciación entre los que desean ser solistas, integrar grupos de cámara, quienes disfrutaban con las dos formaciones y quienes no sabían decidirse por una u otra.

A continuación se analizaron los distintos tipos de evaluación a través de las respuestas de los alumnos en torno a los conciertos, audiciones, exámenes y concursos.

En cuanto a la relación profesor-alumno, se estableció una categorización de acuerdo a los diferentes perfiles del docente y cuáles eran las relaciones que tenían con sus profesores y las que hubiesen querido tener. Y si estos les aportaban ayuda, en caso de necesitarla, con respecto a la preparación de la escena o sus inseguridades.

Se continuó con el análisis de los datos extraídos de las respuestas aportadas por los profesores de ambas instituciones. El tipo de relación que tienen o desearían tener con sus alumnos. Se les ha preguntado acerca de los temores que observan en el alumnado y sobre la posibilidad de contagio. También se ha indagado en cuanto a su formación en relación con la problemática del Miedo Escénico y sus posibles soluciones.

Por último se han analizado las entrevistas a los profesores de las asignaturas de Piano, Miedo Escénico y Técnica Alexander y se han comentado las observaciones de dichas clases, conciertos, exámenes y audiciones realizados en ambos centros de estudio, dando por cerrado así este gran capítulo destinado al análisis de los datos recogidos a lo largo de 5 años de investigación.

A continuación se hará la triangulación de los datos continuando con la metodología desde la perspectiva cualitativa.

CAPÍTULO VII

TRIANGULACIÓN DEL ANÁLISIS DE DATOS

CAPÍTULO VII. TRIANGULACIÓN DE DATOS

La Triangulación es una de las técnicas de análisis de datos más características de la metodología cualitativa. Consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí. Denzin (1974: 291) define la triangulación como «la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno».

Con la triangulación se pretende buscar la convergencia de los datos para poder corroborar la interpretación del objeto de la investigación.

En el estudio de la problemática de la función pedagógica del profesor de piano en grado superior ante el miedo escénico de los alumnos, se han utilizado varios métodos como las entrevistas, observaciones y cuestionarios. Así las fortalezas de cada una de las estrategias se sumaron. Como consecuencia la triangulación permite visualizar el problema desde diferentes aristas y así aumentar la consistencia de las averiguaciones.

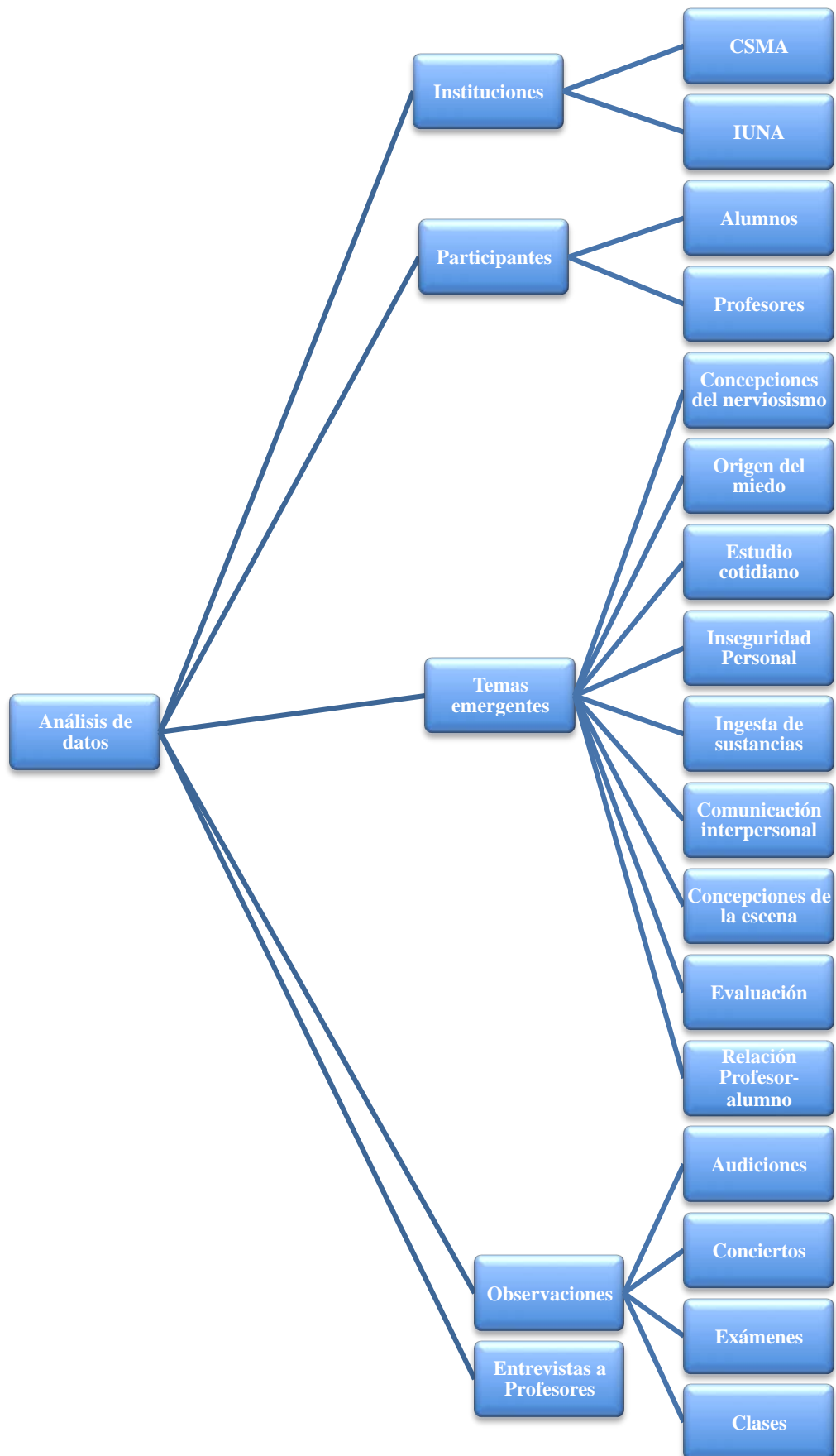
Si las estrategias arrojan los mismos resultados, significa que los hallazgos se corroboran, pero si no es así, la triangulación permite una perspectiva más amplia con respecto a la interpretación de la problemática, lo que significa que se pueden abrir otras líneas de investigación.

En la triangulación se realizará una verificación y comparación de la información obtenida de la recolección de datos realizados a través de los distintos métodos.

En este trabajo se ha empleado una metodología de investigación cualitativa pero también se han tenido en cuenta determinados elementos de la metodología cuantitativa para que el resultado sea más completo y preciso.

La investigadora ha organizado la exposición partiendo de la base del conocimiento que tenían los alumnos acerca del nerviosismo, su origen, las causas y manifestaciones, para continuar con su evolución y desarrollo.

La extensa cantidad de datos aportados en el capítulo anterior, puede sintetizarse en el cuadro siguiente.



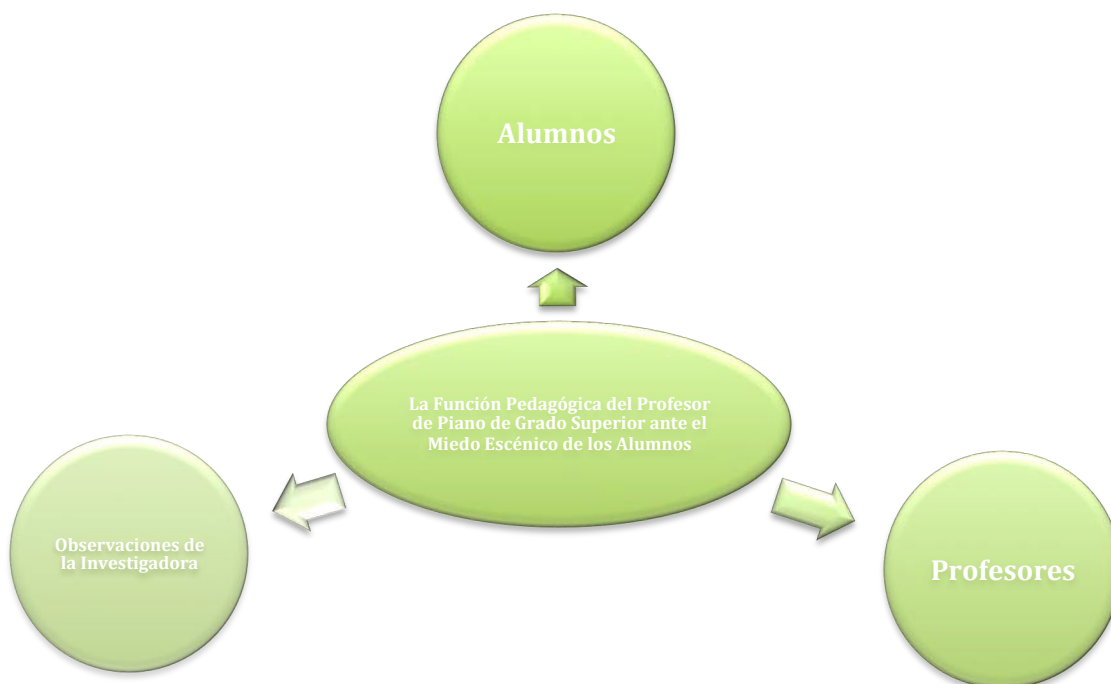
Mapa Conceptual n° 31 - Resumen del Capítulo de Análisis de Datos.

Se trata ahora de confrontar los datos obtenidos de los cuestionarios, las entrevistas y las observaciones. Para ello proponemos seguir el siguiente esquema:



Mapa conceptual n° 32 – Esquema de la Triangulación de Datos.

Y desde el punto de vista de los agentes intervinientes el esquema será:



Mapa conceptual n° 33 – Agentes intervinientes en la Triangulación de Datos.

En los anexos aparecen las transcripciones de las entrevistas, cuestionarios, observaciones y documentos del trabajo de campo de las que se han extraído las referencias. De estos se han suprimido parte de los fragmentos seleccionados para que no aparecieran reiterados en su totalidad en ambas secciones del informe.

Comenzando con las respuestas de los alumnos y los profesores se han buscado puntos en común para corroborar la interpretación del objeto del trabajo, que es la función pedagógica del profesor de piano en grado superior ante el miedo escénico de los alumnos.

VII.1 CONOCIMIENTO SOBRE EL HECHO ESCÉNICO

Uno de los temas comunes fue el conocimiento acerca del origen y sucesos que tienen lugar en el hecho escénico.

Al respecto los alumnos han respondido mencionando una diversidad de aspectos como los sintomatológicos, inseguridades en el estudio e incertidumbres personales.

IUNA 2013

A25: Estar nerviosa, para mí, es una cuestión fisiológica.

CSMA 2009/2010

A8: Cuando voy a salir al escenario y siento que estoy en blanco; pienso que no me voy a acordar de nada, que estudié poco...

CSMA 2010/2011

A39: Es cuando estás pendiente de lo que dirán los demás...

Los alumnos lo atribuyen a la falta de estudio, a factores físicos y psicológicos.

Los profesores han declarado:

CSMA

P4: No en el conservatorio...

IUNA

P4: La formación que nos dieron nuestros maestros en clase de piano...

Tanto los alumnos como los profesores en su gran mayoría no tienen conocimientos acerca del hecho escénico ni han tenido formación académica al respecto. Resulta lógico deducir

que si los profesores carecen de instrucciones los alumnos también, a no ser que estudien otras carreras en las que se trate dicha problemática, lo que ha dado lugar a las respuestas académicas.

Algunos profesores han manifestado que la preparación práctica hacia la escena es adquirida por transmisión de profesores a alumnos, a través de sus clases y el acompañarlos en el camino.

Por otro lado, la mayoría de los alumnos no han mencionado la transmisión de conocimientos como lo han declarado los profesores por parte de sus maestros. Es decir que en muchos casos esa cadena de comunicación se quiebra y por lo tanto el alumno no recibe la información.

De acuerdo a las observaciones de las clases de piano y las entrevistas en ningún momento se ha mencionado el conocimiento y origen de esta problemática.

Esto significa que no existe formación e información sobre el hecho escénico a nivel académico.

VII.2 PREPARACIÓN EN EL ESTUDIO

Con respecto a esta cuestión, se ha podido observar que algunos de los participantes han hecho más hincapié que otros. Dentro de este tema emergente existen distintos ítems, que los participantes han manifestado. Por ejemplo la calidad del estudio, la frecuencia de las presentaciones públicas y la preparación de la escena.

VII.2.1 La calidad del estudio

Algunos alumnos manifestaron que el origen de sus nervios, se debía a un estudio deficiente o de poca calidad sin especificar cómo es un estudio eficiente o de una calidad provechosa.

En determinadas respuestas se ha podido percibir que algunos alumnos entienden la importancia del aspecto analítico de las obras, como herramienta que otorga seguridad en la interpretación del repertorio ante el público.

Los alumnos dicen que tienen claro que si la calidad del estudio no es buena, el resultado será acorde.

CSMA 2011/2012

A3: Todo comienza cuando cometo errores y pienso que son el resultado de una preparación incompleta

IUNA 2011

A20 No existe cuando estás preparado y concentrado y «tenés» el valor de enfrentarlo.

La importancia de la preparación, para los alumnos significa que si la calidad es baja el miedo se apoderará de ellos y por lo tanto el rendimiento en la actuación pública será deficiente.

Los profesores han respondido al respecto:

CSMA

P.1: Que tengan las obras bien estudiadas, la seguridad es el mejor remedio.

IUNA

P1: Todo pasa por la preparación...

En las respuestas de los cuestionarios existe una coincidencia entre profesores y alumnos con respecto a la preparación de las obras que se van a exponer ante el público. Ambas partes concuerdan en que una preparación de calidad, es esencial ante la aparición del miedo escénico. Casi todos concuerdan en el manejo de todos los recursos de análisis para el armado de las obras, para que el estudio sea de calidad y sepan lo que están tocando. Esto significa que concuerdan con las respuestas de los alumnos encuestados que han cambiado su manera de estudiar, dando paso al análisis y utilizando los conocimientos que van adquiriendo en las asignaturas del currículo.

En las observaciones de algunas clases también se hicieron referencia a la utilización del análisis como parte importante para llegar a la comprensión total de la obra. Pero en ocasiones se aprecia que el profesor no siempre se ocupa del tema.

La preparación en el estudio cotidiano no siempre es efectiva. Algunas de las clases de piano se basan en indicaciones sobre notas falsas, el fraseo, los matices y eventualmente la utilización de la digitación. En pocas ocasiones se ha podido observar que el profesor efectúe un análisis detallado del esqueleto de la obra con la participación activa del alumno.

Algunos profesores no han mencionado esta herramienta en las entrevistas y tampoco la han aplicado en las clases que han sido observadas. Se centran en el trabajo de la calidad del sonido y su proyección, los recursos técnicos y la interpretación pero sin investigar alusiones y en la estética del compositor. Esto significa que el alumno hace una interpretación personal, intuitiva guiado por su profesor y basándose en la edición de la partitura.

Existe una divergencia relacionada con la calidad del estudio y es que en ocasiones el alumno busca los elementos que hacen a un estudio eficiente pero no siempre los encuentra.

CSMA 2012/2013

A33: Yo estudio mucho y analizando todo, nadie me lo dijo, es que necesitaba buscar una solución a este tema...

El profesor menciona la calidad en el estudio pero no siempre esto concuerda con lo que se ha podido observar en las clases.

CSMA

P2: Veo las cosas que tiene que corregir...

IUNA

P6: «Mirá», desde que se sientan al piano, antes de poner las manos en el teclado, empezamos a analizar todo...

Existen declaraciones donde se ha podido comprobar un cambio en la manera de estudiar por parte del alumnado, ya sea por iniciativa del profesor, por decisión propia otros, aunque no lo han dicho, al no encontrar soluciones.

Por lo tanto el alumno no puede aprender lo que el profesor no le enseña. En este caso, algunos estudiantes salen de su contexto en busca de los elementos que les lleven a poner fin a sus problemas.

VII.2.2 La frecuencia de las presentaciones públicas

De acuerdo a las observaciones realizadas por la investigadora en las actuaciones realizadas en ambas instituciones y las respuestas de los participantes, se ha podido indagar acerca del número de eventos organizados en cada centro.

En ciertas ocasiones los alumnos han reclamado la carencia en la frecuencia de actuaciones públicas para poder adquirir una experiencia que les otorgue la tranquilidad deseada y poder dedicarse a disfrutar de la música.

CSMA 2011/2012

A31: Creo que el problema está en que en este conservatorio hacen muy pocas audiciones y no existen concursos o actividades en la que nos podamos enfrentar a tribunales...

A54: Me parece que la falta de continuidad en las presentaciones ante el público, aún más, ante los tribunales, son la causa de no poder disfrutar de la música.

En contraposición, los alumnos del IUNA declaran:

IUNA 2011

A9: ...Nosotros en el IUNA, tenemos muchas posibilidades de tocar, hay muchas actividades y los profes son macanudos y te alientan para que te presentes a todos los concursos

Algunos de los profesores del CSMA han declarado en las entrevistas haber luchado por las actuaciones de sus alumnos, esto fue cambiando con el tiempo y terminó extinguiéndose, algo que se ha podido observar.

CSMA

P.5: Yo procuro que las hagamos en el auditorio y peleo mucho por eso con la dirección porque está siempre la orquesta o la camerata y todo lo demás... para eso se compró un Bösendorfer de gran cola... pero no siempre me hacen caso.

Es decir que aunque los profesores tengan la voluntad de que sus alumnos tengan una frecuencia de actuaciones públicas, la institución no responde al requerimiento de los alumnos y de los profesores.

Los profesores del IUNA han declarado en sus entrevistas:

IUNA

P4: ¿Dónde hay ese lujo de instrumentos todos juntos en un piso sino en el IUNA Damus? 9 (nueve) pianistas para 3 conciertos.

P6: Además siempre me ha gustado implicar en proyectos a los chicos del conservatorio [...] Además de las audiciones que tienen acá en el Conservatorio, organizamos, como ya «sabés», muchos conciertos.

En este caso los profesores tienen todo el apoyo de la institución para impulsar el desarrollo de los alumnos a que se conviertan en futuros profesionales y pierdan el miedo a enfrentarse al público.

En este tema existe una divergencia entre las instituciones, ya que por parte del IUNA hay una preocupación por la promoción de actividades donde los alumnos se sienten partícipes. En el CSMA las propuestas de conciertos y audiciones son escasas. No existe la organización de concursos.

La frecuencia con que el alumno se enfrente a sus miedos, propiciará el éxito en derrotarlos o controlarlos.

VII.2.3 La preparación de la escena

Los alumnos han manifestado en varias ocasiones sobre la importancia que le otorgan a la preparación. Algunos no han especificado a qué preparación se referían concretamente (en el estudio o en la escena), pero algunos sí, lo han determinado.

CSMA 2011/2012

A47: Tiene que ver con la preparación, no solo del programa que vas a tocar sino la preparación del concierto en sí.

La preparación también ha sido citada por los profesores en las entrevistas:

CSMA

P1: En realidad no la preparo, es una consecuencia.

P6: Todavía no he tenido muchas oportunidades, pero en las clases grupales lo tomamos como un ensayo general. No se me ocurre más...

P.6a: La preparación de la actuación incluye aspectos como la resistencia física, visualizar la situación del concierto y tocar sin interrupciones para entrenar la concentración

Por lo que se puede observar en las respuestas de los profesores del CSMA, hay algunos que al considerar la escena como una consecuencia, no se ocupan de ella, haciendo como mucho un ensayo o clase grupal. Solamente un profesor ha descrito las fases con todos los aspectos necesarios para que la preparación sea exitosa.

Uno de los docentes del CSMA ha mencionado que los exámenes son un elemento nocivo para el alumno

P1: ...sin pruebas o exámenes que promovieran una competencia insana entre alumnos o profesores... dedicados exclusivamente al trabajo intenso de aula, de la clase...

Esta persona no solamente sostiene el criterio de que los exámenes son nocivos sino que además considera que el trabajo se realiza exclusivamente en el aula, no existe otra opción.

El encerrarse entre las cuatro paredes de un aula, provoca un aislamiento y genera que los miedos se vayan retroalimentando dentro del alumno.

Existe una divergencia entre lo que los alumnos del CSMA sienten que necesitan y lo que sus profesores les brindan, pero ambos son coherentes en sus declaraciones, es decir que el profesorado es consciente sobre su labor, considera que es suficiente sin escuchar las reclamaciones de sus alumnos y actúa en congruencia con lo que ha declarado.

Si esto es lo que reciben los alumnos la inseguridad se va acumulando, y según las dificultades de las obras, va avanzando curso tras curso y puede desembocar en una frustración por parte de los estudiantes al ver que sus problemas no se han solucionado a lo largo de su carrera de grado superior.

Los profesores del IUNA han hecho las siguientes declaraciones en sus entrevistas con respecto a la preparación:

IUNA

- P1: Una vez que tienen el programa armado empezamos con los ensayos en casa, reuniones, etc.; después el ensayo en el lugar del concierto y la concentración todo el tiempo...
- P4: Ensayamos, teatralizamos la actuación...

Se puede deducir que la mayoría los profesores de IUNA, están muy involucrados con el trabajo escénico de los alumnos. Tienen diagramado el trabajo paso por paso hasta conseguir que el alumno suba a un escenario en condiciones de tranquilidad y confianza con lo que está haciendo. Hay una coherencia entre lo que han declarado y el trabajo que realizan con los alumnos.

IUNA 2013

- A17: ...cultivar la visualización y la exposición imaginaria para desdramatizar un poco la situación. Por eso mi profesora dice que son muy importantes los ensayos en el teatro o la sala donde vamos a tocar, no solamente para probar el piano sino también para verte en el escenario y mirar para todos lados.

Existe una coincidencia con las declaraciones de los alumnos que afirman sentirse guiados, confiados en las etapas progresivas que les van marcando los profesores para cada curso, con unos objetivos muy precisos para que la evolución sea firme y exitosa.

Los alumnos de ambos centros de estudio coinciden que la preparación de la escena es un factor importante para obtener seguridad. Unos porque lo experimentan de la mano de sus maestros y otros porque así lo creen.

La divergencia está entre los criterios de los profesores de ambas instituciones, donde unos afirman que la escena es la consecuencia del estudio diario y otros consideran que la escena debe ser estudiada y preparada además del estudio del repertorio.

VII.3 LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

Este ha sido un punto clave por la importancia que le conceden los estudiantes.

La formación, la evolución de la relación entre el profesor y el alumno puede convertirse en uno de los obstáculos más importantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El problema acerca de esta relación preocupa porque, en algunos casos, esto ha provocado la falta de interés o desmotivación hacia su preparación por parte del educando.

Algunos participantes han mencionado en sus respuestas varios factores que influyen en la calidad de la relación, como por ejemplo la motivación.

CSMA 2010/2011

A9: A mí, esta manera no me motiva, así que voy a mi bola.

IUNA 2010

A7: ...que su profesor sepa motivarlo para aprender. Creo que la motivación hace que todo sea más fácil.

Otro factor es la intolerancia y el no escuchar al alumno.

IUNA 2010

A14: ...a mí me gustaría decidir alguna cosa, pero no me deja... Hay que hacer lo que él dice.

Esto se refleja en las respuestas de algunos profesores:

CSMA

P5: Me gusta que mis alumnos me sigan.

Se puede observar que en ocasiones no existe concordancia entre lo que el alumno necesita y lo que el profesor le brinda.

Este tipo de conductas no estimulan al alumno para su desarrollo, sino más bien lo contrario, lo alejan de un posible acercamiento con el profesor, lo cual imposibilita otorgar confianza al alumno para que solucione sus inseguridades. Ante esto, la reacción por parte del estudiante puede ser la del temor a ser juzgado en clase o infravalorado.

CSMA 2009/2010

A9: El año pasado me sentía una mie... y este año me dije: paso... no me interesa la relación...

Los alumnos son sujetos con inquietudes, con necesidades personales, valores, algo que los docentes deberían tener en cuenta.

Si la relación no es cordial, difícilmente se pueda lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje con éxito.

En este punto no hay verdadera coincidencia entre lo que dicen los alumnos y lo que manifiestan los profesores en sus respuestas.

Todos los profesores han declarado que la relación debe ser cercana y cordial, aunque a veces alguno ha puesto un poco más de distancia.

CSMA

P5: Buena pero sin confianzas...

IUNA

P3: Normal. Sin invadir territorios.

De acuerdo a lo expresado entre ambas partes en el CSMA, los alumnos denuncian falta de cercanía por parte de algunos profesores que dicen que su relación es cercana. Es decir que lo que algunos docentes manifiestan no se corresponde con la realidad que perciben algunos estudiantes.

Lo importante es detectar si las relaciones entre los profesores y sus estudiantes impactan en el aprendizaje.

En ocasiones, los alumnos necesitan que se les aclare un concepto, sin intención de cuestionar ni exponer una argumentación propia, algo que a veces el profesor no percibe.

La falta de empatía también es un factor que afecta al proceso, esto se traduce en carencia de comunicación entre ambos y crea una falta de apoyo y confianza para resolver los problemas. Muchas veces desemboca en el fracaso del alumno.

Se puede decir que ambas partes son responsables de la relación existente, ya que el educando también puede tener una actitud similar a su educador, pero el profesor es el que debe favorecer un ambiente cordial para lograr generar una buena relación.

En el IUNA se encontró que la mayoría de los alumnos consideran que tienen una buena relación con sus profesores, ya que además de ser buenos pianistas, son buenos docentes y a veces ayudan a los alumnos a resolver sus problemas.

IUNA 2012

A25: Nuestra relación está súper bien. Con buena onda, comunicación, charlamos y resolvemos mis problemas.

La forma de ser del profesor es considerada como un aspecto importante por parte del alumnado para establecer una relación cordial entre ambos.

CSMA 2009/2010

A35: ...sé de gente que ha terminado con tendinitis, no por la mala técnica sino por aguantar el mal genio del profesor.

En las observaciones de las clases de piano se encontró que los profesores que mostraban una actitud amable y alegre, generaban un ambiente más relajado lo cual ponía al alumno en una buena predisposición para aprender. Los profesores que estaban más serios generaban un ambiente tenso, y los alumnos no solo no participaban sino que se limitaban a obedecer.

Uno de los aspectos que se analizó al comienzo del Capítulo de Análisis de Datos fue la diferencia de edades entre los profesores del CSMA y los del IUNA.

Los profesores del CSMA son mucho más jóvenes que los del IUNA. Esto podría tener dos lecturas, o mejor dicho dos variantes:

- 1) Los profesores jóvenes están generacionalmente más cercanos a sus alumnos con lo cual podría haber una mejor comunicación.
- 2) Los profesores mayores están generacionalmente más alejados de sus alumnos con lo cual podría no existir una buena comunicación.

Estas premisas se han deshecho ya que hay profesores jóvenes que tienen buena relación con sus alumnos y en cuanto a los profesores mayores del IUNA se han dado las dos opciones con personas de la misma edad, el P3 y el P6 ya que ambos poseen caracteres totalmente opuestos. Los alumnos han declarado:

IUNA 2010

A14: ...cada uno tiene su personalidad, es un poco distante y a veces chocamos un poco porque le discuto...

IUNA 2013

A1: Nuestra profe es una madraza, nos tiene a todos como pollitos, nos escucha, nos aconseja, nos reta. Estoy seguro que esa es la relación ideal con mano firme y con dulzura a la vez...

La mayoría de los alumnos considera mucho más importante la forma de ser del profesor que la edad.

IUNA

P6: Por suerte todavía, a mi edad, tengo bastante polenta¹.

Los deseos de continuar con la labor de enseñar, hace que un profesor de edad avanzada siga teniendo seguidores y que sus clases sean muy concurridas.

IUNA

He visto que además sus clases son grupales...

P6: No, querida... para nada... lo que pasa es que les gusta mirar mientras otros tocan y se quedan todo el tiempo. Van pasando de a uno, pero los pibes están muy despiertos y saben que lo que le digo a uno le puede servir a otro. Yo me siento como la pata con los patitos cuando la siguen... ¿viste? (risas) qué plato...

Algunos alumnos en sus exámenes de acceso, optan por una institución y por un profesor de renombre que tenga conocimientos y sea un buen pianista.

CSMA 2009/2010

A3: ...algo que en el caso del pianista, cuando el maestro toque sea algo que tú jamás hayas escuchado...

Esto se ha corroborado en las observaciones de los exámenes de ingreso y en algunas clases de piano, donde los docentes han tenido actitudes un poco egocéntricas.

También sucede entre los profesores, se etiqueta al alumno como si fuese una pertenencia. Queda manifestado en la 3ª pregunta formulada a los profesores donde se les preguntaba **¿Por qué cuando un alumno toca en público la pregunta obligada es con quién estudia como si la persona fuera pertenencia de su maestro?**

La justificación de los profesores para avalar la afirmación ha sido aparentemente variada:

CSMA

P1: A veces por curiosidad.

P2: Eso dice mucho, a la hora de tocar, la manera de tocar; ya se sabe si la preparación es buena o es mala.

¹ Fuerza.

IUNA

P1: Para buscar una referencia, nada más.

P5: Es como una tradición en los concursos.

Sin embargo dentro de los profesores de ambas instituciones hay opiniones opuestas:

CSMA

P4: Eso me pone mal, el alumno a veces no tiene la culpa de lo que le tocó.

P5: ¡Me parece una chorrada!

IUNA

P4: No me gusta etiquetar a la gente por su maestro.

P6: Qué ganas de molestar al pobre chico que está en un concurso y encima tiene que acarrear con la cruz encima del nombre del profesor...

Tratar al alumno como la posesión de una obra de arte, es solo una satisfacción narcisista. De ninguna manera se puede permitir educar para la satisfacción personal del maestro.

En *La Teoría de la Motivación Humana* de Maslow (1943), jerarquizaba las motivaciones en una pirámide y en ella situaba las necesidades de pertenencia, de estima y reputación y, finalmente, de autorrealización. La vanidad tiene que ver con los tres últimos niveles. Hay una vanidad de ostentación hacia los demás, pero también hay una vanidad de ostentación hacia uno mismo.

Lo que sucede es que la vanidad le otorga seguridad a la persona porque en el fondo tiene un problema con su autoestima. Intentan engrandecerse ellas mismas para tranquilizar esa inseguridad que confirma que nada es cierto o mejor dicho que todo es banal. Esto sucede también debido al ambiente competitivo que se vive dentro del mundo de la música y a veces se gesta dentro de la misma institución.

Debería romperse el rol docente de agente del autoritarismo-posesivo que el sistema social ha articulado al profesor de grado superior de conservatorio y que muchas veces se practica de un modo inadvertido.

La mayoría de los participantes coinciden en que la relación profesor-alumno debe ser cordial con un mayor o menor grado de implicación.

La divergencia está en que, en ocasiones, no concuerda lo que el profesor manifiesta en sus declaraciones, con lo que el alumno recibe en la clase.

Las concepciones educativas actuales coinciden en el proceso docente educativo como un proceso comunicativo, donde prevalecen las relaciones horizontales entre docentes y donde el

alumno asume un papel activo y protagónico ante su propio desarrollo. En este proceso se implica la personalidad de cada uno de los sujetos en su integridad, es decir que se manifiesta la unidad de lo cognitivo-afectivo, lo ejecutor y lo inductor.

La carencia de relación entre profesor-alumno puede generar inseguridad emocional porque el estudiante va experimentando situaciones nuevas a lo largo de su carrera y eso le crea una incertidumbre que puede ir cambiando de intensidad.

El profesor, que es quien evalúa, tiene mucho poder sobre el alumno que es el que actúa. El maestro puede opinar sobre los errores y las virtudes de la interpretación de un modo tal que al alumno no le queden ganas de seguir tocando; o puede hacerlo de otra manera, que aún señalándole los mismos errores, valorando las mismas virtudes, lo estimule a seguir tocando y a corregir sus fallos.

En esta relación existe un tercer elemento y es la reacción del alumno. Esta reacción es la que hace que el estudiante le consulte a su profesor lo que necesite, las herramientas que precisa. Si el aspecto inseguro del alumno se siente respaldado por su profesor, esto generará la confianza que necesita para desarrollarse como intérprete.

Resumiendo, se han detectado los siguientes problemas en la relación profesor-alumno: déficit en el refuerzo positivo por parte de algunos profesores, falta de comunicación entre ambas partes, choque de personalidades, conflictos personales que entran en apremio con la práctica pedagógica. Se puede decir que la calidad de la relación tanto desde la perspectiva pedagógica como personal, influye en el nivel de autoconfianza del estudiante.

El educador debería relacionarse y establecer una comunicación fluida con sus educandos, brindándoles seguridad, confianza y afecto. Esa confianza es la que generará en el alumno su seguridad personal para llegar a vencer sus miedos.

VII.4 AYUDA POR PARTE DEL PROFESOR

Uno de los objetivos específicos de la investigación era enunciar las herramientas necesarias para la solución del problema.

Se ha indagado sobre el conocimiento acerca del hecho escénico en ambas categorías de participantes. Ahora se planteará si el alumno pide ayuda al profesor y si este emplea las herramientas para ayudarlo.

Los alumnos del CSMA en más de un 50% no han pedido ayuda a sus profesores ante la problemática. Los participantes dicen:

CSMA 2010/2011

A5: No, porque no hay comunicación.

CSMA 2013/2014

A6: No planteo ningún problema porque me va a mandar a estudiar mil horas por día... esa es su solución a todos los males.

Nos encontramos nuevamente ante la falta de comunicación. El alumno necesita que el profesor le ayude pero existe un impedimento para decírselo y es la carencia de relación entre ambos. Por lo tanto se puede comprobar que ambos temas se encuentran estrechamente ligados.

Por su parte los profesores del mismo centro dicen ofrecer ayuda a sus alumnos:

CSMA

P1: Que tengan las obras bien estudiadas...

P6: Que curren más... y se concentren.

La solución que los profesores aportan se basa exclusivamente en el estudio, aunque algunos han ido un poco más allá, y han dado algunos consejos de índole personal.

CSMA

P2: ...que no se vayan de fiesta la noche anterior...

P3: ...no tomar nada raro que les pueda traer complicaciones posteriores.

P4: ...buen descanso, no comer mucho.

Se puede observar que las necesidades de los alumnos no pasan por estudiar más horas sino que podrían estar buscando otro tipo de soluciones.

Como se ha podido ver, algunos alumnos ni siquiera piensan en plantear el problema a sus profesores. Otros nunca lo han hecho, tienen dudas, pero no lo descartan.

CSMA 2009/2010

A40: Nunca se lo pedí. Creo que me ayudaría... no lo sé.

De todos modos más del 25% del alumnado encuestado ha declarado que sí ha pedido ayuda a su profesor de piano. Algunos han obtenido el apoyo deseado y a otros no les ha satisfecho la respuesta recibida.

CSMA 2010/2011

A12: ...le estuve pidiendo consejos y hablamos y se preocupa por buscar soluciones.

A18: Le pido orientación, me dice que sí, pero no hace nada...

Es decir que los profesores han manifestado ofrecer soluciones a los alumnos ante el miedo escénico, pero algunos no lo concretan. De acuerdo a las declaraciones realizadas en las entrevistas, la herramienta que más utilizan los profesores son los ensayos y las clases grupales. Otros justifican la falta de recursos diciendo que la presentación en público es una consecuencia y por lo tanto no necesita ser preparada.

CSMA

- P1: Si están bien preparados no tienen más que hacer lo que saben que hacen bien.
- P2: ...les digo que si pueden pidan la llave del aula donde va a ser la audición unos días antes para que practiquen en el piano.
- P3: ...para eso trabajamos así que no les pueda pillar por sorpresa porque estamos todo el curso hablando del tema.
- P4: Con ensayos, clases grupales para que escuchen entre ellos.

En el IUNA, los alumnos han declarado:

Por un lado, muy pocos han mencionado que no piden ayuda, por falta de relación o falta de interés y, porque no la necesitan.

IUNA 2011

A14: Ni pienso, porque como no tenemos ninguna relación, no pido nada...

IUNA 2012

A14: No nada... No me interesa su ayuda. No la necesito.

Al igual que con los alumnos del CSMA, existen declaraciones que dicen no haber pedido ayuda, pero no descartan la posibilidad de hacerlo.

IUNA 2010

A4: Por ahora me da un poco de cosa pedirle nada... como es un poco cerrado y chapado a la antigua... ya veré más adelante. Pero supongo que si me planto con el problema, seguramente me dirá algo.

De todos modos, se nota en la respuestas del alumno que la relación es aún distante y no se atreve a pedir ayuda.

Por otro lado, la mayoría de los alumnos del IUNA, más del 80% dice contar con sus profesores tanto desde el punto de vista profesional como personal.

IUNA 2010

A1: Sé que la Gorda nos ayudaría, pero lo más importante es que ella vería el problema antes que nosotros abramos la boca para contárselo.

Existe coincidencia entre las declaraciones de los profesores de este centro, y las respuestas de los alumnos. Ambos estamentos han hablado de la preparación, los ensayos, las audiciones y conciertos, al igual que algunos profesores del CSMA.

En las entrevistas a los profesores del IUNA, se puede apreciar que existe un compromiso primordial con el alumno en la mayoría de los casos anteponiendo sus propias actuaciones.

P1: Nunca he dejado de dar una clase porque me salga un concierto... ¿Me «entendés»? Yo si salgo a Europa a tocar lo hago en febrero que es cuando acá estamos de vacaciones y si no, no lo acepto porque tengo un compromiso con mis alumnos y con la institución.

P2: A mí eso de desaparecer dos meses porque tengo un concierto no me parece moral. Los chicos te están esperando, por eso hicieron el ingreso al conservatorio y dependen de «vos», yo no los puedo abandonar. Sé que hubo gente acá que hacía eso...

El alumno cuenta con el apoyo de su profesor durante todo el curso. Con esta conducta estos profesores demuestran a sus alumnos, no con palabras sino con hechos, que realmente ellos son su prioridad.

En la 5ª pregunta formulada a los profesores **¿Qué solución práctica podría ofrecer al alumno ante el miedo escénico?**, algunos docentes han manifestado buscar las soluciones a los problemas, preocuparse por la preparación de los alumnos. Cada uno ha comentado cómo resuelve las dificultades ante la problemática del miedo escénico buscando sitios donde tocar, organizando el estudio, la agenda del año etc.

Las personas pueden declarar lo que piensan, lo que creen que es correcto y su deber en relación a los demás, pero son las acciones las que corroboran si existe congruencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Existe una tradición pedagógica que consiste en hacer reuniones en las casas para que los alumnos fogueen sus obras antes de un concierto o concurso.

Los profesores del IUNA, en su mayoría continúan con esa tradición:

P1: Te digo esto para que conste que los que hacemos esto no nos pagan nada por hacer reuniones en casa y hacer un trabajo extra, tampoco se le cobra nada a ningún alumno, todo es gratis. Además el IUNA nos da absoluta libertad de acción, no te cuestiona si en vacaciones «tenés» que escuchar a un alumno que va a dar un examen en marzo, por ejemplo, no hay ningún problema y a los chicos eso los deja más tranquilos.

Es decir que además del apoyo en la preparación de las actuaciones y conseguir a los alumnos sitios donde puedan dar sus conciertos, hay un apoyo moral que los alumnos sienten que existe y cuentan con ello.

Con respecto a este tema emergente, se ha observado que los alumnos requieren las herramientas necesarias para combatir sus temores. Los profesores convienen en que estos elementos forman parte del conocimiento que deben adquirir los estudiantes pero no en todos los casos existe tal coincidencia, esto se puede deber a la falta de erudición o desinterés en la transmisión de los conocimientos.

Evidentemente tiene que existir una interacción entre el alumno, el contenido que quiere aprender y el profesor. Los tres elementos deben estar ligados por estrategias de aprendizaje que permitan el proceso de construcción para que el alumno pueda desarrollar sus habilidades.

Sería conveniente que el docente hiciese un doble esfuerzo para incentivar y motivar a sus alumnos al aprendizaje y para eso podría recurrir a una serie de estrategias que le permitan lograr alcanzar una adecuada relación con el educando.

VII.5 APOYO INSTITUCIONAL

Una cuestión detectada en el análisis de documentos es el papel que el contexto educativo institucional tiene sobre la motivación y por tanto en la autoconfianza de los alumnos.

El trabajo en equipo que realizan los alumnos junto con sus profesores, necesita del apoyo de las instituciones para que el círculo del proceso enseñanza-aprendizaje se cierre y los alumnos tengan la posibilidad de exponer sus trabajos.

En el caso del CSMA se percibe un desánimo que es necesario afrontar para evitar una dinámica desmoralizadora que afecte al grado de tolerancia y la capacidad de respuesta de los alumnos ante las adversidades y contrariedades que encontrará en su formación.

Como se ha comentado en el análisis de datos, el CSMA cuenta con un gran auditorio con un aforo de más de 400 plazas. Es decir que la intención del centro era la de promover los conciertos de los alumnos, algo que sucedía al comienzo de esta investigación. De todos modos el currículo dispone que las audiciones deben ser de 2 por curso, allí se cumple perfectamente.

Los alumnos declaran que esta cantidad de actividades no son suficientes y en más de una oportunidad han reclamado a la dirección el poder acceder a más actuaciones dentro del centro de estudio. Se reitera la falta de frecuencia en las actuaciones, ahora vinculada a la responsabilidad de las instituciones.

CSMA 2011/2012

A31: Creo que el problema está en que en este conservatorio se hacen muy pocas audiciones y no existen concursos o actividades en las que podamos enfrentar a tribunales, hablo de los pianistas; porque los instrumentos de orquesta o banda se tienen que presentar, por lo menos a las pruebas de atriles y esas cosas, pero nosotros... nada.

Los alumnos sienten la necesidad de participar en eventos públicos así como pueden hacerlo los instrumentistas en formaciones con los que el conservatorio tiene marcada una agenda de conciertos y ensayos durante el curso.

Existe una coincidencia con las respuestas de los alumnos por parte de algunos docentes. Así lo han manifestado algunos profesores en las entrevistas.

CSMA

P1: Yo me cansé de luchar para que se hagan cosas y que los chicos toquen, porque mis alumnos están muy bien preparados y lo pueden hacer [...] Lo único que les interesa es vender la orquesta, lo demás no importa.

Esta situación ha sido planteada por los profesores de piano a la dirección del centro, sin conseguir éxito.

Es decir que parte del profesorado ha batallado por las actuaciones de sus alumnos, pero la institución no ha hecho caso de las peticiones. Esto confirma que lo que los alumnos sienten con respecto a su centro, es que no están atendidos y no se sienten apoyados.

Solo un profesor del CSMA ha comentado acerca de la intervención del conservatorio como ente regulador de las actividades.

P4: La institución y el profesor les puede dar muchas cosas pero si ellos no las aprovechan ya no depende de uno, sino que depende de ellos mismos lo que van a hacer con su futuro.

La institución juega un papel protagónico como tercer sujeto en la relación alumno-profesor-institución. Y como cualquier relación si uno de los integrantes no funciona, la relación se deteriora.



Mapa conceptual n° 34 – Relaciones.

Los alumnos del IUNA dicen que su centro les proporciona una oferta amplia para que se presenten, no solamente a las audiciones de los cursos, sino a los ciclos de conciertos que los mismos profesores sugieren a la dirección, y los concursos que se organizan allí.

Esto se ha podido corroborar con las observaciones que se han realizado de las audiciones, conciertos temáticos y concursos, en la institución.

IUNA 2014

A20: ...acá hay muchos ciclos, oportunidades y concursos. No tenemos excusas.

En las entrevistas a los profesores se han mencionado estas actividades y su implicación en la organización de conciertos temáticos y ciclos.

IUNA

P4: Además organizamos conciertos, no solo como solistas, sino como parte de la orquesta o con otros solistas. Por ejemplo vamos a hacer 3 conciertos de Bach el 1061 a dos pianos; el 1064 a tres y el 1065 a cuatro. Es espectacular!!!

Es decir que existe un compromiso por parte de la institución con los alumnos y los profesores. El trabajo del docente no se encuentra limitado, sino que por el contrario tienen absoluta libertad para proponer actividades y ciclos nuevos cada año.

Se encuentra aquí una convergencia con el tema expuesto anteriormente referido a la preparación, donde se exponía la necesidad de una frecuencia en las actuaciones públicas de los discípulos.

Los alumnos necesitan el apoyo emocional de sus profesores pero también de sus centros de estudio y que vean que ese compromiso existe y se materialice con hechos.

Es decir que existe una responsabilidad social entre los integrantes de la relación, un compromiso basado en la ideología y las normas internas de las entidades.

Responsabilidad procede del latín *responsum*, del verbo *respondere* que a su vez se forma con el prefijo *re-* (repetición, de nuevo, idea de volver a atrás) y el verbo *spondere* (prometer, obligarse, comprometerse). Se considera un valor o una cualidad del ser humano, una característica positiva que hace que el sujeto actúe de forma correcta y se comprometa con una circunstancia determinada.

La problemática de los valores ha sido estudiada por las ciencias sociales desde el ángulo de la Psicología, la Sociología, la Antropología y la Filosofía.

El filósofo cubano José Ramón Fabelo Corso (1996) menciona que existen valores constitutivos de la realidad social mediante los que la actividad de los sujetos puede favorecer el desarrollo de la sociedad. También hace referencia a los valores de conciencia que son los que están dentro del sistema subjetivo de valores de cada sujeto dependiente del grado de correspondencia de intereses que tiene este con los intereses de la sociedad, desde el punto de vista educativo y cultural. Y por último menciona los valores socialmente instituidos que pueden ser el resultado de la generalización o combinación de varias escalas subjetivas de la sociedad.

En la responsabilidad se involucran valores éticos y morales. El concepto de valor es un tema que requeriría un profundo análisis que excede a nuestro cometido, pero hemos creído que en este caso era importante hacer una simple alusión a su concepto y la utilización del mismo en el ámbito que ocupa a esta investigación.

En la triangulación de datos se han podido establecer algunas concomitancias entre los testimonios de los participantes y las observaciones realizadas, y se han expresado las convergencias y divergencias en relación a los siguientes temas:



Mapa conceptual n° 35 – Temas de la Triangulación de datos.

Se han utilizado una variedad de fuentes de información respecto del problema que nos ocupa, la función pedagógica del profesor de piano en grado superior ante el miedo escénico de los alumnos. La triangulación se produjo cuando ha existido concordancia o discrepancias entre las fuentes. Se han triangulado personas/informantes en determinados tiempos y en los contextos o espacios determinados.

Estas convergencias y divergencias se han dado en determinados aspectos, algunos de manera parcial y otros completos. Son temas concernientes al conocimiento del hecho escénico, la preparación en el estudio, la relación entre los participantes profesor-alumno, la ayuda que el docente pueda proporcionarle al estudiante y el apoyo a ambos por parte de las instituciones.

Se ha podido observar que en el análisis de la triangulación también existieron convergencias entre los temas emergentes. Así como la relación entre profesor-alumno tiene influencia en la ayuda que el docente le puede brindar al alumno, también existió entre la frecuencia de las presentaciones públicas con el apoyo institucional.

Esto ha demostrado que no solo coinciden sino que además se complementan, ya que si el docente no tiene relación con su discípulo difícilmente este le pida ayuda. Y si los centros de estudio no organizan y promocionan actividades, los alumnos no tendrán la frecuencia en las actuaciones que son necesarias para enfrentarse a sus nervios, temores y sentirse cada vez más seguros consigo mismos y con su instrumento.

TERCERA PARTE

RESULTADO Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

CAPÍTULO VIII CONCLUSIONES

Nos encontramos frente al final de esta investigación enfocada en la función pedagógica del profesor de piano en grado superior, ante el miedo escénico de los alumnos.

Se dio comienzo a la misma analizando la evolución desde el contexto socio-histórico de la educación en la antigüedad, los primeros conservatorios y el nacimiento del intérprete donde se gestó la presencia del miedo escénico.

Luego ha sido necesario establecer cuál era el marco conceptual del problema desde una perspectiva psico-fisiológica y desde otra pedagógica.

A continuación se realizó una observación sobre las diferentes investigaciones prece- dentes tanto en Europa como en América, ya que el trabajo se llevó a cabo en los dos continentes, para valorar el estado de la cuestión.

Este proceso ha arrojado datos e información para dar respuestas a las cuestiones plan- teadas al inicio de esta investigación.

En este momento es necesario hacer referencia a los interrogantes y objetivos vincula- dos a la descripción del problema planteado, para responder y valorar si estos objetivos se han cumplido y si se dieron respuesta a las preguntas formuladas.

VIII.1 RESPUESTAS A LOS INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN

En este epígrafe se hace una revisión de la información analizada. En función de las preguntas y objetivos planteados en el presente trabajo en el Capítulo V, en los epígrafes V2 y V3 en la segunda parte de esta tesis, se han podido extraer las siguientes conclusiones:

VIII.1.1 Interrogante principal

La primera pregunta de la investigación es: **En el propósito de aumentar la funcio- nalidad y acercar paulatinamente al alumno hacia su propio disfrute y mejor rendimiento ¿cómo puede ayudarle el profesor?**

Recordamos que el objetivo era el de especificar la función pedagógica del profesor de piano en grado superior frente el miedo escénico de los alumnos.

La práctica educativa en el grado superior de música es un sistema interactivo en el que inevitablemente el afecto y las emociones tienen un rol muy importante.

Se constata el hecho de que frecuentemente es el profesor quien hace uso de sus competencias emocionales para relacionarse con el alumno pero, en algunos casos, no reali- za esfuerzos para generar en él esas competencias para que las use autónomamente.

En las entrevistas se observan algunas afirmaciones que apuntan más a un deseo que a una realidad, por ejemplo, la manifestación del profesorado acerca de que el diálogo es una de las estrategias más usadas.

Esto contrasta con las escasas manifestaciones verbales de determinados profesores referidas a la dimensión emocional. Se pone de manifiesto cuando en las entrevistas se les preguntó cómo ayudan a los alumnos con respecto al miedo ante los exámenes o conciertos diciendo que lo hacían en el momento de las clases, pero **no existe una claridad de concepto sobre qué, cómo y por qué se hace lo que se hace**. Los alumnos demandan una falta de comunicación, sienten que no son escuchados.

En oposición a lo anteriormente expuesto, también hay algunos profesores que se manifiestan permanentemente dentro y fuera del aula, donde el diálogo es una constante en las aulas de piano, la comunicación efectiva y afectiva existe en el día a día. Ciertos educadores, además mantienen un contacto personal fuera del centro, reuniéndose en sus casas, compartiendo una tarde de tertulia. Esto promueve el acercamiento afectivo, especialmente de aquellos que ingresan a 1º de superior y no están acostumbrados a este tipo de relación. Así el profesor descubre al alumno fuera del ámbito educativo, más distendido y el educando muestra una parte suya, sus inquietudes y su personalidad, que en el aula no es factible o no se atreve a demostrar por falta de confianza personal.

Es fundamental que los profesores conozcan las competencias emocionales y sus procesos de desarrollo, el modo en que influyen en la personalidad del alumnado y cómo su práctica educativa –interacción con los compañeros, organización de la clase, metodologías– influye en el desarrollo de las competencias emocionales.

Se infiere que la formación en educación emocional es muy escasa ya que para pretender desarrollar competencias en el alumno-pianista el profesor primeramente debe identificar dicha competencia y luego pensar en las estrategias adecuadas para lograr los objetivos.

Se puede decir que es casi nula, ya que los que sí realmente son partícipes de una educación emocional, lo hacen porque así fueron enseñados y lo retransmiten a sus alumnos, pero eso no significa que curricularmente este aspecto sea contemplado. Se apela al sentido común del buen docente para llevarlo a cabo.

En las observaciones es visible que el hecho de que no se intervenga en el desarrollo emocional del alumno es atribuible a una falta de planificación de los profesores en la clase; pero también **es fruto de la escasa o poca formación en la licenciatura**.

En este sentido, el currículo debería contener planes específicos formativos para que el profesor tome conciencia de la dimensión emocional de su práctica educativa y reciba la formación necesaria para poder optimizar el potencial educativo que esta tiene en el desarrollo social y emocional de los alumnos. Esto sería muy importante en ambas instituciones y que no quede librado al azar si el profesor tiene o no la voluntad de hacer su trabajo de forma afectiva y efectiva.

De esta manera, por carácter transitivo, los alumnos recibirán esa formación y serán futuros profesores plenamente aptos y conocedores de las competencias emocionales.

Desde una perspectiva pedagógica, se ha podido observar la falta de recursos y herramientas que los alumnos acusan para enfrentar el nerviosismo que aparece en el momento de la actuación pública.

Existe una carencia en la manera de estudiar que los estudiantes perciben pero, que en algunos casos, no saben cómo solucionar.

Esto se hace evidente en cuanto algunos toman la decisión de asumir un cambio en el estudio y al final de un tiempo comienzan a ver los resultados. De acuerdo con los datos extraídos de las respuestas de los alumnos, estos cambios se han debido, en determinados casos, a la influencia y consejo del profesor o por iniciativa propia del alumno ante la búsqueda de una solución.

El profesor tiene la obligación pedagógica de enseñar a estudiar a conciencia, tomando todos los elementos que implica el estudio de un instrumento tanto desde el punto de vista técnico como desde el punto de vista del músico-pianista. También enseñarle que todas las asignaturas que pertenecen al currículo, tienen que aprender a utilizarlas para su propio saber y beneficio, y el enriquecimiento de su ejecución. No se puede estar seguro de algo que no se conoce en plenitud.

El verdadero educador debe generar en sí mismo y en sus alumnos la necesidad de una vida sin miedos.

VIII.1.2 Interrogantes secundarios

El interrogante principal dio lugar a tres preguntas secundarias:

VIII.1.2.1 Primer interrogante secundario

La primera sub-pregunta deriva de la pregunta principal de la investigación: **¿Cómo afecta el miedo al alumno en su interpretación?**

El objetivo fue el de detectar la presencia del miedo escénico en las interpretaciones de los alumnos.

Como punto de partida, se ha tomado el discurso de los alumnos para comprender el concepto del nerviosismo.

En respuesta a este interrogante de la investigación se puede observar, después de analizar los datos extraídos de las contestaciones, que los estudiantes mayoritariamente relacionan la sintomatología del miedo con el nerviosismo y sus manifestaciones fisiológicas. También, como segunda opción, los alumnos son conscientes que el miedo o nerviosismo se debe a la falta de estudio o la mala preparación en el repertorio y especialmente la falta de preparación escénica. Uno de los temas mencionados en las respuestas de los alumnos es el miedo a los fallos técnicos, de memoria, a perderse y muchos de esos miedos desembocan en tensiones musculares. Muchos

han manifestado ser conscientes de que su manera de estudiar no era efectiva, pero no encontraban las respuestas para llegar a la solución de ese problema que a su vez les generaba inseguridad. A través de un seguimiento realizado durante los cinco cursos de los alumnos que año tras año continuaban con la indagación, lamentablemente, muchos no han encontrado la solución y desistieron de la búsqueda.

Por otro lado, también hubo casos de alumnos que sí han llegado a encontrar la solución. La tensión muscular era un tema preocupante para los alumnos de los primeros cursos ya que iban buscando una solución a este problema, acarreado de años anteriores por estudios deficientes técnicamente.

Existe una perturbación en el resultado del estudio diario realizado. El bloqueo físico se manifiesta a través de la tensión muscular y la incapacidad mental de enviar el mensaje a los músculos para que se relajen y puedan realizar su trabajo con absoluta libertad. También han manifestado que la falta de concentración es uno de los factores que intervienen en la aparición del miedo escénico, tanto como los fallos de memoria y el miedo al error.

A veces la mente del músico está orientada de forma excesiva a la evitación de los errores. Cuando la posibilidad de que ocurran estos contratiempos acapara la atención del estudiante en exceso, surge el riesgo de la pérdida del equilibrio. Es entonces cuando el alumno se obsesiona en realizar una interpretación sin errores y esto se transforma en su motivación principal.

Cuando el miedo escénico logra paralizar al estudiante, su mayor anhelo es el de evitar lo que tanto teme, o sea el fracaso; y esto genera preocupación.

El alumno expone sus miedos frente a los fallos técnicos y a ser evaluado negativamente, y entiende que esto significa un problema socialmente compartido por todos sus compañeros. Es decir, que se puede extraer como conclusión que el miedo escénico es una fobia social específica. Es un tema de conversación entre compañeros, aunque para algunos el temor llega a tales dimensiones que prefieren no mencionarlo.

Otro de los temas que los alumnos mencionan en sus respuestas es la presencia de los exámenes, conciertos, concursos y audiciones.

En algunos casos, la falta de continuidad de estas presentaciones públicas, es frecuentemente denunciada por los profesores y alumnos ya que consideran que es otro de los factores que promueve la ansiedad y el nerviosismo. Son situaciones de peligro que pueden ser vencidas si se las enfrenta continuamente.

Pero, como contrapartida, existen casos de alumnos que se encuentran permanentemente expuestos a estas situaciones ya que la misma institución, además de los exámenes y las audiciones que le impone su currículo, se encarga de organizar una gran cantidad de encuentros, ciclos de conciertos y concursos, muchos de ellos también promovidos por los mismos profesores. Estos docentes, algunas veces, atraviesan las fronteras de la institución y tienen establecidos un número determinado de conciertos anuales en entidades que se ocupan de la organización de conciertos y concursos. Por otro lado, algunos de ellos, también promueven encuentros de pianistas en sus

casas, donde también intervienen los alumnos. Es decir, que los estudiantes se encuentran en constante exposición al público.

El miedo afecta negativamente al pianista frente a su interpretación ya que se siente bloqueado físicamente, lo que provoca cierta pérdida de control.

Eso desemboca en una inseguridad originada por los distintos elementos que implican un estudio consciente, organizado y escrupuloso del repertorio a estudiar.

Los estudiantes deben tomar conciencia de que la interpretación musical es mucho más que tocar sin fallos o notas erróneas, que los fallos aparecerán sin lugar a dudas. Pero lo importante es buscar la excelencia y la comunicación, lo que significa que se lucha por aquellas cualidades que dan sentido al arte.

En el transcurso de la interpretación habrá fallos, pero si el dispositivo interno está orientado hacia la excelencia, esos errores no se convertirán en el factor fundamental.

Dentro del ambiente musical de un determinado nivel, se puede observar una tendencia excesiva a tener una actitud perfeccionista a la hora de interpretar, alimentada en la mayoría de los casos por una competitividad exagerada con otros músicos. La obsesión por el éxito a toda costa, encubre habitualmente el deseo de superar a los demás, de hacerlo mejor que los otros.

El perfeccionismo llevado a sus extremos conducirá al músico a la frustración, la decepción y la depresión. Tener una exigencia de acierto pleno puede tener un efecto negativo sobre el disfrute y la buena ejecución del músico. En cambio, si el estudio se relaciona con el disfrute, el resultado en la escena se reproducirá de igual manera.

De las entrevistas, cuestionarios y observaciones se puede llegar a la conclusión de que algunos alumnos no se sienten capaces de disfrutar ante la actuación pública, lo cual les supone un problema en la interpretación de las obras. El deseo de encontrar la solución al problema hace que el estudiante se encuentre permanentemente pensando en el miedo, buscando respuestas como aprender a convivir con ello o tener experiencias escénicas frecuentes para aprender a controlar la situación.

Sería preferible que el músico no se empeñara en realizar una interpretación perfecta, sino que dejara un pequeño margen a posibles errores y sin sentirse menos competente por esos errores, ni menos valioso como persona ni como músico. En ello debería intervenir la figura del docente.

VIII.1.2.2 Segundo interrogante secundario

La segunda sub-pregunta derivada del interrogante principal es: **¿Influye la relación profesor-alumno en la aparición del miedo escénico?**

El objetivo es el de indagar sobre esta problemática como fenómeno de estudio y en las relaciones entre profesores y alumnos.

Los alumnos han expuesto el tema de la comunicación, el diálogo y sus participaciones en las decisiones.

En determinados casos, se ha observado que el profesor no suele inducir al alumno hacia un papel activo, sino por el contrario, a un papel pasivo y con una relación carente de diálogo. Esto se ha podido observar en determinados perfiles de docentes en los que aparentemente el profesor tiene un trato amable, cordial pero en definitiva no permite que los estudiantes expresen alguna opinión, ni las toman en cuenta.

Sin embargo, hay profesores que han demostrado tener una habilidad intuitiva para incluir aspectos emocionales en sus discursos promoviendo el autocontrol, la asertividad, la eficacia y la comprensión.

De acuerdo a lo expresado por el alumnado, la interacción se produce con mayor fluidez a través de un profesor de perfil democrático, quien promueve el diálogo y abre un canal de comunicación en ambos sentidos, para que esto contribuya a la construcción del conocimiento y que el aprendizaje sea significativo, basado en la información previa de los alumnos que ingresan a grado superior de piano. El docente que sabe escuchar y comprender a los educandos, con su actitud estimula la participación activa del alumno.

La relación profesor-alumno será favorable en la medida que entre ambos exista una comunicación positiva y mutua. Si esta logra ser eficaz, se genera una acción común, estableciendo una relación de intereses emocionales y cognitivos, lo que hace más fácil la comprensión del mensaje. Es decir que en este proceso se implica la personalidad, tanto del profesor como del alumno, en su integridad.

La función del profesor no puede limitarse a dar conocimientos y enseñar habilidades, sino que debería establecer una comunicación y una correspondencia con sus alumnos, procurarles afecto y la seguridad emocional basada en la confianza. Es por eso que la interacción es el vehículo más importante en esta relación.

Al docente le corresponde transmitir su mensaje con claridad y objetividad, siendo el nexo entre el alumno y el conocimiento, sin elegir el modo de vida del alumno sino intentando capacitarlo para que este pueda elegir su propio estilo de vida.

Una de las relaciones de mayor importancia y que más define la experiencia futura de un alumno en el momento de tocar es el vínculo que construye con su profesor. En este punto también se ha mencionado la necesidad de aceptación del alumno por parte de su maestro.

El alumno forma parte de esa relación y existe una lectura desde su posición como tal. Algunos estudiantes han manifestado que sienten la necesidad de cumplir con las expectativas de su profesor y sus críticas.

El educando acude a la clase para ser evaluado por su maestro, es decir que va en busca de la aprobación. La creencia está en que el docente dice si la ejecución sirve o no, su opinión. Si esta es negativa, la valoración del alumno de sí mismo cae. La necesidad de aceptación tam-

bién se manifiesta debido a la autoestima; en ocasiones se atribuye la proveniencia de esta a las circunstancias de la vida, pero las circunstancias están influidas por la autoestima. Si lo externo determina la propia estima, lo que habría que hacer es cambiar las circunstancias. Pero hay otro factor que la establece y son las ideas que tiene el individuo. En cualquier caso, uno no cambia las circunstancias sino la forma de interpretarlas a través de las ideas.

El alumno necesita que el profesor lo acepte y lo apruebe. Pero es posible que si este acude a la clase para ser aceptado o para ser querido, no está asistiendo para aprender y por lo tanto seguramente no aprenderá; a cada corrección se centrará en la «no aceptación» y esto provocará un círculo vicioso en el que el alumno se encuentra atrapado y sus interpretaciones tendrán cada vez, un nivel menor. El estudiante debe comprender que el profesor está allí para enseñarle y la clase es el sitio donde va a adquirir los conocimientos y las herramientas necesarias para su desempeño como pianista, y no para ser aceptado.

Esto significa que en ocasiones el objetivo erróneo del alumno es el que impide que se establezca una relación fluida con el profesor. El discípulo debe entender que su función es la de aprender. Al margen que establezca una relación de afecto con su maestro o no, este debe ayudarlo a elevar su nivel interpretativo y a enseñarle a disfrutar de su relación con el piano.

Los profesores debemos tomar la iniciativa de maximizar las relaciones con los alumnos, promover y generar ambientes amables y tranquilos donde se pueda desarrollar el proceso de aprendizaje, que el alumno se sienta confiado y seguro al participar en los eventos y en el aula, al preguntar, hacer comentarios, que su opinión sea valorada sin que se sienta juzgado o criticado por ello.

VIII.1.2.3 Tercer interrogante secundario

La tercera sub-pregunta derivada del interrogante principal es: **¿Cómo le ayudaría el profesor?**

El objetivo es el de establecer las herramientas necesarias para la solución del problema.

El profesor debe proveer al alumno de las herramientas necesarias para que pueda ejecutar sus interpretaciones con absoluta libertad y para su disfrute.

La investigación ha puesto de manifiesto cuáles son dichas herramientas, desde el análisis de las obras, la memorización, la planificación, el estudio estilístico, técnico, emocional de las obras así como todos los elementos que incumben a la escena como pueden ser los ensayos en vivo, visualizaciones, las técnicas de relajación y la exposición imaginada.

Según la declaración de algunos profesores, el estudio mental es una herramienta que contribuye a configurar una sólida estructura interna de la música, lo que concede una mayor seguridad en el escenario.

Se ha podido comprobar que la interrelación entre el profesor y el alumno está estrechamente vinculada con la petición de apoyo.

De acuerdo a las respuestas de los alumnos, las observaciones de las clases y las entrevistas realizadas a los profesores de ambas instituciones, se ha podido comprobar:

- Los que tienen una relación cordial con sus maestros, sienten que pueden pedir ayuda en el caso que la necesite.
- Los estudiantes cuyo vínculo es escaso o nulo, no solo no buscan apoyo en sus profesores, sino que dicen indagar en otras personas.
- Algunos alumnos han pedido asistencia a sus maestros, aún sin establecer una relación cercana, y al no recibir ninguna respuesta, han desistido de la búsqueda de la solución a su problema.
- Los profesores basan la salida del miedo escénico en tener el programa bien estudiado.

Además de las herramientas anteriormente mencionadas, la planificación y organización del estudio, conciertos, exámenes y concursos son fundamentales.

La frecuencia en las presentaciones públicas es importante para enfrentar la problemática.

De acuerdo a las respuestas de algunos alumnos, han manifestado su descontento por la carencia de audiciones, conciertos y exámenes. Este déficit de actividades se debe a dos factores: la no participación por parte del profesor en la organización y búsqueda de estos eventos fuera de los centros de estudios, y la carencia de los mismos dentro de las instituciones.

Deben existir oportunidades para que el alumno pueda enfrentarse al miedo que hace que su interpretación sea deficiente respecto a su estudio cotidiano. El miedo se combate retándolo en cada actuación pública. Pero si esa herramienta es escasa o casi nula, el estudiante, difícilmente podrá llegar a resolver su problema con la escena.

Debido a esto, algunos alumnos optaron por tomar la iniciativa de buscar por sí mismos las oportunidades que ni las instituciones ni los profesores ofrecían. Pero así como algunos reaccionaron de esta manera, otros se han quedado esperando a que alguien le solucione su problema.

En el transcurso de la investigación se ha podido observar que los alumnos que tenían una mayor frecuencia escénica habían llegado a dominar sus miedos, el nerviosismo e incluso a disfrutar del momento y la música. Aquellos que han tenido pocas oportunidades de actuaciones a lo largo de sus carreras, no han podido vencer el temor que les produce las presentaciones públicas.

Un tema no menos importante ha sido las declaraciones de la mayoría de los profesores que han manifestado no tener una formación psicopedagógica para afrontar el miedo escénico de los alumnos, lo que significa que los consejos que han podido ofrecer a los estudiantes han sido por la herencia recibida de sus profesores, la experiencia propia o por intuición.

Esto nos lleva a la conclusión que todas aquellas herramientas que los maestros pueden ofrecer a sus alumnos están basados en la experiencia personal y no en una preparación académica.

Toda la información que se desprende del análisis de una obra, sumada a la preparación mental de la escena, forma el conjunto de herramientas con las que el alumno debe contar para encontrar la solución acerca de la inseguridad en el momento de la actuación pública. La función del profesor es la de proveer los recursos efectivos para que el estudiante pueda afrontar satisfactoriamente la inseguridad emocional que le provoca el miedo.

El miedo es una emoción negativa que se produce cuando los recursos no están proporcionalmente equilibrados con la situación amenazante. El maestro es el que tiene la función pedagógica de proporcionarle al alumno esos recursos necesarios para que no exista temor en su interpretación.

A partir de estas conclusiones suficientemente contrastadas y apoyadas, tanto por los resultados de los datos de las encuestas, como por las relaciones de las categorías emergentes en el estudio cualitativo, pasamos a revisar la hipótesis inicial, que hacía referencia a la función pedagógica del profesor de piano en grado superior ante el miedo escénico de los alumnos.

VIII.2 CONCLUSIONES GENERALES

Para finalizar, se exponen las conclusiones generales que ayudarán a realizar propuestas de mejora en la función pedagógica del profesor de piano ante el miedo escénico de los alumnos.

- Ante las distintas versiones del miedo escénico, la inseguridad en el estudio ha sido la respuesta más valorada por los alumnos, a la que atribuyen el origen del problema, seguida por la sintomatología y la inseguridad personal. Esta incertidumbre ha sido manifestada reiteradas veces por el alumnado bajo distintos aspectos como carencia de estudio; falta de preparación; o siendo más específicos, fallos técnicos, de memoria o concentración.
- Las herramientas proporcionadas al alumnado por parte del profesorado para la solución del problema, están determinadas por dos vías: la académica (en la que se hacen uso de los conocimientos que aportan las asignaturas complementarias) y la personal (donde el profesor aporta su experiencia personal y sus conocimientos sobre la escena, heredada de sus profesores, lo que significa que no han tenido preparación académica acerca del hecho escénico).
- El proceso de evaluación es continua, lo que significa que no existen exámenes a final de cada curso, a excepción del examen de acceso al grado superior y el examen-concierto de final de carrera. Esto significa que a lo largo de cuatro cursos, los alumnos no se exponen frente a tribunales dentro de la institución.
- De acuerdo a las declaraciones de los alumnos y los profesores, las actividades organizadas por los centros de estudio que ha intervenido en esta investigación, como

audiciones, ciclos de conciertos, o concursos son cuantitativamente superiores en el IUNA que en el CSMA.

- La falta de continuidad en las actuaciones públicas es denunciada retiradas veces por los alumnos, que las consideran esenciales para la superación del miedo escénico.
- La relación profesor-alumno es considerada un aspecto importante por los estudiantes, para promover su seguridad personal. La comunicación, el diálogo y la participación del alumnado en la toma de decisiones lo motiva y le otorga la confianza que necesita para superar su problema.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del piano, existen algunas deficiencias que en ocasiones son pedagógicas, las que impiden que dicho proceso tenga éxito. Es decir que gran parte del profesorado no dispone de la preparación académica para trabajar la escena. Se observa la necesidad de que los profesores cuenten con la información y la formación necesaria para poder ejercer plenamente la didáctica pianística.

El profesorado está concienciado de la necesidad de trabajar su función pedagógica frente a la problemática del miedo del alumno ante los exámenes, conciertos y concursos y aquellos profesores que realizan el esfuerzo pedagógico, se centran en el diálogo.

La activación de la motivación es necesaria para mejorar el rendimiento en las actuaciones. Luego es preciso pasar a la acción, a través de una práctica de calidad en la que los alumnos opten por introducir mejoras relacionadas con sus estudios y con las actuaciones. Es importante identificar las posibles mejoras que conviene incorporar para que el recorrido hacia la solución sea más fructífero ayudado por el profesor. Tener presente los elementos esenciales, ayudará al alumno a comprometerse activamente en el camino para lograr un mejor rendimiento en público.

El estudiante necesita sentirse seguro con lo que lleva al escenario y el elemento básico será el estudio eficaz. Además, uno de los sustentos esencial para poder entregarse con mayor libertad en la interpretación, es la confianza en sí mismo. Esta confianza estará basada en la experiencia de éxito que conforma uno de los pilares sólidos donde se sustenta. La motivación aportará energía para vencer los obstáculos y orientar al alumno hacia la excelencia, la calidad y la comunicación. Finalmente, durante las actuaciones el alumno necesita ser capaz de disfrutar el momento y concentrarse en la música, en la interpretación, y con ello cerrar el ciclo que representa el último eslabón para que las ejecuciones sean más gratificantes y exitosas.

La presentación pública es solo la punta visible de la relación que el alumno construye con la obra en la intimidad del estudio cotidiano. Como cualquier relación, lo que se ve ante el auditorio no podrá menos que reproducir en forma aumentada lo que sucede en la intimidad. De esta manera, si en el estudio diario el alumno se relaciona con la obra desde el disfrute y la experiencia profunda del hecho musical, ese mismo disfrute y esa experiencia se reproducirán en el concierto; contrariamente, si en el estudio cotidiano el estudiante se relaciona con la obra desde la hiper-exigencia por no equivocarse y desde el vacío de la experiencia musical, esta misma hiper-exigencia y este vacío aparecerán, muy probablemente en forma de temor, en el momento de la presentación.

VIII.3 POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A pesar de todos los cambios que se han producido en educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue con algunas deficiencias en determinados aspectos.

Dejar abierta la posibilidad de análisis acerca de la falta de formación psicológica y pedagógica de los alumnos en la licenciatura, sería productivo para futuras investigaciones; y que el cuerpo docente actualmente en activo, también pueda acceder a esta información a través de la implementación de cursos o seminarios organizados por las instituciones.

Se recomiendan estudios que enfaticen en otro tipo de instrumentistas, dado el marcado interés que hubo en esta investigación hacia el intérprete de piano.

Sería fructífero que el estudio de este problema se extendiera a otro tipo de artistas, no solo de músicos de otros géneros, sino de disciplinas como el teatro o la danza, por ejemplo. Así se potenciaría la producción de investigación relevante para redimensionar el ejercicio musical hacia opciones más satisfactorias, con respecto a la subjetivación del miedo escénico como la experiencia del intérprete frente a un público. Y junto con ello se hace pertinente a nivel institucional (en el contexto educativo) la generación de una reflexión sobre el problema de la función pedagógica del profesor de piano en grado superior, frente al miedo de los alumnos ante los exámenes, conciertos y concursos.

Todo esto cabe bajo la premisa del socio-construccionismo, de reconstituir un futuro prometedor.

Esta tesis se propone como primer paso de un estudio para atender a las necesidades académicas, para enfrentar el miedo escénico en las actuaciones públicas de los estudiantes.

Sería interesante que cada docente haga una reflexión, sea sincero consigo mismo y abra su mente para continuar con su aprendizaje. Una dosis de humildad y aceptar que como seres humanos podemos cometer fallos, estaría en la base de una vida musical sana.

La tarea del docente será la de continuar con su propio aprendizaje, para luego establecer una vía de comunicación con el alumno a través de la cual podrá proporcionarle las herramientas necesarias para ayudarlo a encontrar una solución a su problema.

El alumno es una de las piezas que forman parte del engranaje que pone en funcionamiento el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto también es responsable de su futuro como profesional. Está en su mano el tener en cuenta los conocimientos y los consejos que sus profesores le proporcionan y sacar su mejor provecho de ello.

Las instituciones son el tercer elemento de este mecanismo. Muchas veces se ciñen a lo que se escribe en una guía docente o a un programa que se debe cumplir. Pero no se debería olvidar que, además de hacer cumplir rigurosamente las normas, sería conveniente que escuchasen las necesidades de los alumnos y los profesores, y tuviesen la libertad de poder hacer modificaciones para evolucionar y crear un camino hacia la excelencia.

CAPÍTULO IX

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABEL, J. & LARKIN, K. (1990) «Anticipation of performance among musicians: Physiological Arousal, Confidence, and State-Anxiety». En: *Journal of Research in Music Education*, 18. Washington: SAGE. 171-182.
- ALZUGARAY, J. (2014). *Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Tesis Doctoral.
- ANDRE, C. & LÉGERON, P. (1997). *El miedo a los demás: El miedo escénico, timidez y fobia social* (1º ed.). Bilbao: Mensajero.
- ARISTÓTELES. (2007). *La Política. Libro quinto: De la Educación en la Ciudad*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BADOS, A. (2005). *Fobia social*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BAREMBOIN, D. (1992). *Una vida para la música*. Buenos Aires: Daniel Vergara Editor S.A.
- BERMAN, B. (2010). *Notas desde la banqueta del pianista*. Barcelona: Boileau.
- BERNE, E. (1964). *Games People Play*. New York: Grove Press Inc.
- : (1985). *Análisis Transaccional en Psicoterapia*. Buenos Aires: Psique.
- BOEREE, G. & GOUTIER ROQUES, R. (2006). *Teorías de la Personalidad: Una selección de los mejores autores del siglo XX*. Santo Domingo: Unibe-Universidad Iberoamericana.
- BOHLE, H., DOWNING, T. & WATTS, M. (1994). «Climate change and social vulnerability. Toward a sociology and geography and food insecurity». En: *Global Environmental change*, nº 4 vol 1. Oxford: Butterworth-Heinemann Ltd. 37-48.
- BOHOSLAVSKY, R. (1986). «Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante». En: *Antología*. Glazman, R. México, D.F. Ed. El Caballito. 67.
- BRITISH PSYCHOLOGICAL SOCIETY (2001). *The Nature of hypnosis*. Leicester: British Psychological Society.
- BRUNER, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- BRUSCIA, K. (1997). *Definiendo Musicoterapia*. Salamanca: Amaru.
- CABALLO, V. (1995). «Fobia social». En: *Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos: I*. Caballo V. E., Bucla-Casal, G. & Carroble J. A. (Dir.), Madrid: Siglo XXI. 285-340.
- CABALLO, V., ANDRÉS, V. & BAS, F. (1997). «Fobia social». En: *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos I*. Caballo V. E. (Dir.). Madrid: Siglo XXI. 25-87.

- CALLE, R. (1996). *Relajación y respiración en casa*. Madrid: Edaf.
- CAPDEPÓN, P. (1999). «La Real Capilla de Madrid en el reinado de Felipe IV (1621-1665)». En: *Scherzo*, 133. Barcelona: 144-149.
- CARPENTER, M. B. (1985). *Neuroanatomía humana* (5ª ed.). Buenos Aires: El Ateneo.
- CARPENTER, N. (1972). *Music in the Medieval and Renaissance Universities*. New York: D.C. Press.
- CASELLA, A. (1983). *El Piano*. Buenos Aires: Ricordi.
- CASEY, B. J. (2000). «Structural and Functional Brain Development and Its Relation to Cognitive Development». En: *Biological Pschyology*, 54. 241-257.
- CLARK, D. & AGRAS, W. (1991). «The assessment and treatment to performance anxiety in musicians». En: *American Journal of Psychiatry*, 148. Washington: American Psychiatric Publishing. Inc. 598-605.
- COLL, R. (1991). *Psicología y Currículo*. Barcelona: Laila.
- COMOTTI, G. (1977). *La Música en la cultura Griega y Romana*. Madrid: Turner.
- CONTI, G. (2005). *Afinando las emociones*. Buenos Aires: Grupo Alma.
- CORTOT, A. (1934). *Curso de interpretación* (Ed. en español). Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.
- COYLE, D. (2009): *Las claves del talento*. Barcelona: Planeta S.A.
- CRASKE, M. & CRAIG, D. (1984). «Musical performance anxiety: The three-systems model and self-efficacy theory». En: *Behaviour Research and Therapy*, 22. Arlington: Wilson. 263-280.
- CUETO, E. (2003). «Entrevista al Dr. Pavlovsky». *Asociación Argentina de Psicoanálisis*. Buenos Aires: El Sigma.
- CHIANTORE, L. (2001). *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza.
- DALIA, G. C. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica.
- DAVIES, C. y A. (2004). *Terapia de los puntos de activación*. Málaga: Sirio.
- DELGADO, J. & GUTIÉRREZ, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: 3ª edición. Síntesis.
- DESPINS, J. P. (1989). *La Música y el Cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- DI GIACOMO, S. (1924). *I quattro antichi conservatori di musica a Napoli (Los Cuatro Conservatorios Antiguos de Música en Nápoles)*. Milán: Sandron.
- DÍAZ, I. (2000). *Bases de la Terapia de Grupo*. México: Pax.
- EBRÍ, B. & ZALDÍVAR, A. (1994). *Medicina y Música. Fisiología aplicada a la ejecución pianística*. Zaragoza: Estudio Profesional de Música, J. R. Santa María.

- ECHEBURÚA, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eco, U. (1979). *Obra Abierta*. Barcelona: 2ª edición. Ed. Ariel.
- EDELMANN, R. (1992). *Anxiety: Theory, research and intervention in clinical and health psychology*. Chichester: Wiley.
- EDWARDS, D. (1999). *Emotion discourse*. Culture and Psychology, 5 (3). 271-291.
- EISNER, E. N. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- ESCAMIROSA BETANCOURT (2009). *Efecto de la Auriculoterapia en el Pánico Escénico en Músicos*. México: Instituto Politécnico Nacional. Tesis Doctoral.
- EYSENCK, H. (1987). *Personalidad y Diferencias Individuales*. Madrid: Pirámide.
- FABELO, J. R. (1996). *Retos al pensamiento en una época de tránsito*. La Habana: Academia. 166.
- FABRIS, D. (2001). «La città della Sirena. Le origini del mito musicale di Napoli nell'età spagnola». En: *Napoli vicerego spagnolo. Una capitale della cultura alle origini dell'Europa moderna (sec. XVI-XVII)*. Monika Bosse & André Stoll (cur.). Napoli: Vivarium; Kassel: Reichenberger, Vol II. 473-501.
- FEHM, L. & SCHIMDT, K. (2004). «Performan anxiety in gifted adolescents musicians». En: *Journal of Anxiety Disorders*. Dresden: Elsevier. 98-109.
- FIRTS, M. B. (2009). *DSM-IV-TR: Manual Diagnostico y Estadistico de los Trastornos Mentales*. Barcelona: Masson.
- FLORIMO, F. (1969). *La scuola musicale di Napoli e i suoi conservatori. Con uno sguardo sulla storia della musica in Italia*. Morano, Napoli 1880-1882. Bologna: Forni.
- FOWLER, W. (1961). «Hypnosis and Learning». En: *Journal of Clinical & Experimental Hynosis*, 9. Washington: Board. 223-232.
- FOX, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ed. Universidad de Navarra.
- FREGA, A. (1994). *Metodología Comparada de la Educación Musical. Tesis de Doctorado en Música, mención Educación*. Buenos Aires: CIEM.
- FUBINI, E. (1990). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. (2ª Ed. Castellano) Madrid: Alianza Música.
- GARCÍA, R. (2011). *Optimiza tu actividad musical. La Técnica Alexander en la Música*. Valencia: Rivera.
- GARCÍA, S. (2008). «Objetividad-Subjetividad y Música». En: *Actas de la VI Reunión de SACCoM Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música*. Buenos Aires: María de la Paz Jacquier y Alejandro Pereira Ghiena (ed.). 47-56.
- GASPERINO, G. (1988). *Catalogo delle opere musicali del conservatorio San Pietro a Majella*, (Ristampa anastatica dell'ed. di Parma 1934). Bologna: Forni.

- GERGEN, K. (1992). *El Yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- : (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- : (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- GIMENO, S. (1991). *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. 15-20.
- GINGER, S. & GINGER, A. (1993). *La Gestalt, una terapia de contacto*. México: El Manual Moderno.
- GLADKOV, A. (1963). «Meyerhold Speaks». En: *Rabota Pianista* de Gregory Kogan. Moscú: Muzguiz. 171-172.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOODE, D. & KNIGHT, S. (1991). «Identification, Retrieval and Analysis of Arts Medicine Literature». En: *Medical Problems of Performing Artists*, 6. 3-7.
- GRAY, J. (1971). *La psicología del miedo*. Madrid: Guadarrama. 9-21.
- GROUT, D. J. (1986). *Historia de la música occidental, I*. Madrid: Alianza.
- GUARDIA, E. (1939). *Historia de la música en la antigüedad*. Buenos Aires: Ricordi.
- GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. (1994). «Competing paradigms in qualitative research». En: *Handbook of qualitative research*. N. K. Denzing, & Lincoln, Y. S. (Eds.), Thousand Oaks, CA: Sage. 105-117.
- GUILLAMÓN, N. «Ansiedad, Educación y Aprendizaje». En *Clínica de Ansiedad*. Barcelona: Clínica de la Ansiedad. Recuperado en <http://www.clinicadeansiedad.com/02/154/Ansiedad-educacion-y-aprendizaje.htm>.
- HERTZ, H. (1836). *1000 Excecices pour l'emploi du Dactylion*. París: Dalmaine.
- HOBBS, T. (1980). *Leviatán*. Madrid: Editora Nacional.
- HOFFMANN, J. (1976). *Piano Playing with Piano Questions Answered*. New York: Dover.
- HOLROYD, J. (2003). «The science of meditation and the state of hipnosis». En: *American Journal of Clinical Hypnosis*. 46. Los Ángeles: American Society of Clinical Hypnosis (109-128).
- HOROWITZ, J. (1982). *Arrau*. Buenos Aires: Vergara.
- IBÁÑEZ, T. (2001). *Psicología social construccionista*. (2ª Ed.). México: Universidad de Guadalajara.
- JAGOWZEVSKY, R. (2009). *Estrategias cognitivo y conductuales para el afrontamiento eficaz del Miedo Escénico*. Caracas: Tecana American University.
- JARILLO, M. J. & ANDREU, M. S. *El Miedo Escénico. Proyecto de innovación educativa*. Castellón: Universitat Jaume I.

- JIMÉNEZ, L., SAIZ, P. A., BASCARÁN, M. T. & IGLESIAS, C. (1999). «Epidemiología del trastorno por ansiedad social». En: *Abordaje actual del trastorno por ansiedad social*. J. Bobes, M. P. González, M. P. Saiz y M. Bousoño (Eds.), Barcelona: Masson. 3-14.
- KALKBRENNER, F. (1840). *Méthode pour apprendre le piano à l'aide du guidemains, dédiée aux Conservatoires de Musique d'Europe*. Leipzig: Kistner.
- KÆS, R. (1994). *La Parole et e lien. Processus associatifs dans les groupes*. París: Dunod.
- KASPERSEN, M. & GUNNAR, K. (2002). «Estudio de la ansiedad producida por la actuación entre los estudiantes de música noruegos». En: *European Journal of Psychiatric*, 16 (2), Zaragoza: Ed. Española. 73-86.
- KIRSCH, I. (1994). «Definining hipnosis for the public». En: *Contemporary hipnosis*. 11. Reino Unido: Wiley. 142-143.
- KLINBERG, T. (2000). «A Neural Basis for Reading Ability: Microestructure of Temporo-parietal White Matter». En: *Neuron*, 25. 493-500.
- KOKOTSAKI, D. & DAVIDSON, J. (2003). «Investigating musical performance anxiety among music college singing students: a quantitative analysis». En: *Music Education Research*, 5 (1). 45-59.
- KUSCH, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Castañeda.
- LANGER, S. (1966). *Los problemas del Arte. Diez conferencias filosóficas*. Buenos Aires: Infinito.
- LEHRER, P. M. (1987). «A review of the approaches to the management of tension and stage fright in music performance». En: *Journal of Research in Music Education*, 35. New Jersey: SAGE. 143-152.
- LEIMER, K. (1931). *Moderna ejecución pianística*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- LELLIOT, P., MC. NAMEE, G. & MARKS, I. (1991). «Features of agora, social and related phobias and validation of the diagnoses». En: *Journal of Anxiety Disorders*, 5. Zoeken: Elsevier. 313-322.
- LEVY, N. (2012). *La sabiduría de las emociones*. Barcelona: Ed. Sudamericana S.A.
- LOWEN, A. (2011). *La Bioenergética*. Málaga: Sirio.
- LUNDGREN, P. (1992). *Teoría del Curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- LUTZ, C. (1998). *Unnatural Emotions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MAGEE, W. J., EATON, W. W., WITTCHEN, H-U., MC GONAGLE, K. A. & KESSLER, R. C. (1996). «Agoraphobia, simple phobia, and social phobia in the National Comorbidity Survey». En: *Archives of General Psychiatry*, 53. 159-168.
- MARCIÁ, D. & GARCÍA-LÓPEZ, L. (1995). «Fobia social: Tratamiento en grupo del miedo a hablar en público de cuatro sujetos mediante un diseño n=1». En: *Anales de Psicología*, 11 (2). Murcia: Universidad de Murcia. 153-163.
- MARINA, J. A. & LÓPEZ PENAS, M. (2001) *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Ediciones Anagrama. 247.

- MARINOVIC, M. (2006, enero-junio). «La ansiedad escénica en intérpretes musicales chilenos». En: *Revista Musical Chilena*, 205. Santiago de Chile: Universidad de Chile. 5-25.
- MARROU, H (2004). *La Historia de la Educación en la Antigüedad*. Madrid: Akal.
- MARTÍN MORENO, A. (1985). *Historia de la música española, siglo XVIII*. Madrid: Alianza.
- MASLOW, A (1943). «A Theory of Human Motivation». En: *Psychological Review*, 50. Pittsburgh: Carnegie Mellon University. 370-396.
- MAZUELA-ANGUITA, A. (2014). *La educación musical en la España del siglo XVI: a través del Arte del canto llano*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- McKAY, M. & FANNING, P. (1991). *Autoestima, evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca.
- MEAD, G. (1953). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- MENDES BARCELLÓ, L. (1999). *Musicoterapia, Transferencia, Contratransferencia y Resistencia*. Río de Janeiro: Enelivros.
- MILA, M. (1981). *Breve Historia de la Música*. Barcelona: Bruguera.
- MORA, J. (2003). *Psicología del aprendizaje: Teorías*. México: Progreso. 151-170.
- NEWMANN, W. (1984). *The pianist's problems*. New York: Da Capo.
- NEUHAUS, H. (1985). *The Art of Piano Playing*. Madrid: Real Musical.
- NIECKS, F. (1890). *Friedrich Chopin als Mensch und als Musiker*. Leipzig: Leuckart.
- NIETO, A. (1988). *La digitación pianística*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- OLIVARES, J. & GARCÍA, L. (2002). «Resultados a largo plazo de un tratamiento en grupo para el miedo a hablar en público». En: *Psicothema*, 14 (2). Principado de Asturias: Universidad de Oviedo. 405-409.
- OROBIOGOICOECHEA, E. (2012). *La presencia escénica en el intérprete musical. Un estudio de caso*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Tesis Doctoral.
- ORTÍZ, A. (2009). *Music performance anxiety. A review of the literatura*. Freiburger: Universidad de Freiburger. Tesis Doctoral.
- ÖST, L. G. (1987). «Age of onset in different phobias». En: *Journal of Abnormal Psychology*, 96. Iowa: University of Iowa. 223-229.
- PACANINS, F. (2003). *Jazzofilia* (2ª Ed.). Caracas: Alter Libris.
- PALAN, B. & CHANDWANI, S. (1989). «Coping with examination stress trough hipnosis: an experimental study». En: *American Journal of Clinical Hypnosis*, 31 (3). 173-179
- PETROVICH, A. (2003). «How teachers can help. Performance anxiety». En: *American Music Teacher*, 53 (3). Cincinnati: Gale. 24-28.
- PICKENHAYN, J. (1979). *Alberto Williams*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.

- PLATÓN (1991). «La República». (*Diálogos, Tomo I*). Bogotá: Universales.
- POTTER, J. (1998). *La representación de la realidad*. Buenos Aires: Paidós.
- : (2004). «Discourse analysis». En: *Handbook of data analysis*. M. Hardy y A. Bryman (Eds.), London: Sage.
- PUJOL, J. (2006). «Myelination of Language-Related Areas in the Developing Brain». En: *Neurology*, 66. Rochester: Gross. 339-343.
- RAMOS, P. (2013). «La validez y la eficacia de los ejercicios respiratorios para reducir la ansiedad escénica en el aula de música». En: *Revista Internacional de Educación Musical*, 1. Australia: International Society for Music Education, ISME. En <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/16/8>.
- REINA, V. (2004). *Las iglesias de Nápoles. Viaje inolvidable a través de la historia del arte, la arquitectura, la literatura, la sagrada Nápoles civil y espiritual*. Newton e Compton editore, Napoli 2004.
- RIGAL, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. Barcelona: Inde.
- ROBERTSON, A. & STEVENS, D. (1979). *Historia General de la Música*. Madrid: Ítmo.
- ROCA, M. (2011). *Miedo escénico en músicos. Una intervención desde la Musicoterapia en Valencia*: Isep Formación.
- RODEBAUGH, T. & CHAMBLESS, D. (2004). «Cognitive therapy for performance anxiety». En: *Journal of Clinical Psychology*, 60 (8). 809-821.
- ROSENFELD, K. (2010). «Miedo escénico: Prevención activa con jóvenes músicos». En: *Revista Eufonía, Didáctica de la Música*, 48. Barcelona: Grao. 80-86.
- SANDÍN, B. (1997). *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*. Madrid: Dykinson.
- SARFSON, S. (2010). *Educación musical en Aragón (1900-1950)*. Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza.
- SCHAPIRA, D. (2002). *Musicoterapia. Facetas de lo inefable*. Río de Janeiro: Enelivros.
- SCHNABEL, A. (1961). *My life and music*. Londres: Longmans, Greens y Co.
- SCHNEIER, F. R., JOHNSON, J., HORNIG, C. D., LIEBOWITZ, M. R. & WEISSMAN, M. W. (1992). «Social phobia: Comorbidity and morbidity in an epidemiologic sample». En: *Archives of General Psychiatry*, 49. Belmont: Coyle. 282-288.
- SELYE, H. (1936). «A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents». En: *Nature*. Montreal: Mcmillan Magazines Ltd.
- SIEGMAISTER, E. (1987). *Música y Sociedad*. (2ª Ed. Español). México: Siglo XXI.
- SILVA CONTRERAS, L. (2007). *Miedo escénico en músicos académicos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Tesis Doctoral.
- SIMKIN, G. (1983). *Kinesiología de la Ejecución Pianística*. Buenos Aires: Ateneo.

- SKINNER, B. F. (1948). *Walder Two*. Buenos Aires: Orbis S. A.
- SNELL, R. (1986). *Neuroanatomía clínica*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- SOLER, A. (2010). «Ansiedad Escénica en Músicos». En: *Revista Diario Médico*. Madrid: Unidad Editorial. Recuperado en <http://medicablogs.diariomedico.com/reflepciones/2010/05/01/el-miedo-esenico-en-musicos/>
- STUBLEY, E. (1992). «Fundamentos Filosóficos». En: *Handbook of research in music teaching and learning, Chapter I*. Reston, Virginia: Menc.
- TERÁN, G. (1950). *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía* (Mendoza, 1949), Universidad Nacional de Córdoba, Buenos Aires (tomo III: 2057-2060).
- TESTUT, L. & LATARJET, A. (1979). *Tratado de Anatomía Humana*. Vol. IV. Angiología. Buenos Aires: Salvat. 7-10.
- ULLEN, F., BENGTSSON, S. L., NAGY, S., SKARE, S., FORSMAN, L., & FORSSBERY, H. (2005). «Extensive piano practicing has regionally specific effects on white matter development». En: *Nature Neuroscience*, 8. EEUU: Macmillan. 1048-1050.
- UREÑA, M. (2002). «Miedo Escénico». En: *Musicalia*, 2. Córdoba: Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco» de Córdoba.
- VALLÉS, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, D. L.
- VAN KEMENADE, J., VAN SON, M. & VAN HEESCH, N. (1995). «Performance Anxiety among Professional Musicians in Symphonic Orchestras: a Self Report Study», En: *Psychological Reports*, 77. 555-562.
- VATTIMO, G. (1992). *Hermenéutica y racionalidad. Interpretación y libertad*. Conversación con Luigi Pareyson-Sergio Givone. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- VERA, N. & VILA, J. (1991). «Técnicas de relajación». En: *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Caballo, V. Madrid: Siglo XXI.
- VIGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society*. Boston: Harvard University Press.
- VILLEGAS, S. (2005). *Boecio. Tratado de Música*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- WEBER, E. (1976). *Estilos de Educación*. Barcelona: Herdes.
- WELLS, A. (1997). *Cognitive therapy of anxiety disorders: A practice manual and conceptual guide*. Chichester: Wiley.
- WEINTRAUB, M. (2004). ¿Por qué no disfruto en el escenario? En: *Revista-e Claves Musicales*. Buenos Aires. <http://www.musicaclasicaymusicos.com>. Consultado el 18 de noviembre de 2009.
- WESNER, R.; NOYES, R. & DAVIS, T. (1990). «The occurrence of performance anxiety among musicians». En: *Journal of Affect Disorders*, 18, (3). USA: International Society for Affective Disorders. 177-185.

YERKES, R. M., & DODSON, J. D. (1908). «La relación de la fuerza de estímulo a la rapidez de la formación de hábitos». En: *Journal of Comparative Neurology y Psicología* 18; Ontario: University of Toronto. 459-482.

ZABALA & ARNAU. (2007). *Once ideas claves: Cómo aprender a enseñar competencias*. Barcelona: Grao.

ZABALZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular: para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Marcea. 14-23.

ZHUO, M; ZHAO, M. G; TOYODA, H; LEE, Y. S; WU, L. J; KO, S. W; ZHANG, X. H; JIA, Y; SHUM, F; XU, H; LI, B. M & KAANG, B. K. (2005). «Roles of NMDA NR2B subtype receptor in prefrontal long-term potentiation and contextual fear memory». En: *Neuron Journal*, 47. Maryland: Elsevier. 859-872.

IX.I OTRAS REFERENCIAS

LEVY, N (2013). Taller sobre «Inseguridad emocional», Buenos Aires.

OUBIÑA DE CASTRO, M. R. (2011). Clases magistrales en Buenos Aires, julio de 2011.

BOEREE, C. G. (1998). Alfred Adler: 1870-1937.

www.ship.edu/cgboeree/perscontens.html

MASLOW, A.: 1908-1970.

www.ship.edu/-cgboeree.

CAPÍTULO X

SUMMARY

CHAPTER X - SUMMARY

X.1 INTRODUCTION

My work as a pianist and teacher in two countries, both in Spain and Argentina, has led me to the realization of this thesis.

I have been concerned to see the nerves and insecurities suffered by students when it comes to concerts, examinations or competitions arrives; and because of that, I have noticed that the quality of workmanship and the experience of the concert situation, examination or competition, suffer.

This work is not intended as a psychological study or a therapeutic tool, but simply an educational contribution for both the students in their future as a professional musician to work teaching piano teachers top grade.

Nervousness is a key recurring theme in conversations between peers before going on stage and even is also an issue of justification for performers of all that could happen, both positively and negatively, otherwise had suffered during interpretation.

It is very little or no attention is devoted to pedagogical students on the scenic music instrumental learning experience.

Furthermore, it is curious to note how music teaching centers prepare students for instrumentalists but not give them 100% of the tools they need to be. A preparation based on the technique of the instrument, aesthetics, analytic, harmonic and morphological understanding of the works, the history of different eras and composers, among others, all through compulsory courses is granted. But these matters are rarely applied when making an instrumental interpretation. Students, even some teachers instrument, do not establish a relationship between the different subjects.

All this would lead to a fairly comprehensive musical training if we pause to note that no mental preparation needed. This deficiency is present at the time of going on stage or presentation in court to observe errors, crashes, difficulty concentrating and subsequent criticism

Hence the title chosen for this work, which aims to raise awareness about mental preparation that should complement the piano-instrumental musical training, as do the other compulsory subjects from the curriculum.

The preparation of students in schools is a future-oriented educational work, even when the truth most of them will be devoted to teach outside that do not arrive or to have a piano-concert activity.

If we stop a little in this respect, it is assumed that teachers who teach are fully trained for that year. And therefore the training given to the students should also be complete.

That total would consist of a full understanding of the instrumental, cultural and mental part. But the reality is there are some psychological behaviors of teachers in classes that sometimes leave much to be desired: for example, when a higher grade teacher taught through exhibitions to show students what a good teacher is, without explanations or while the student thinks or feels itself. In most cases the teacher fails to realize how damaging that teaching methodology can be for some students.

Furthermore, the time spent on preparing a repertoire is a determinant for the final result corresponds to the achievements factor. These achievements translate into personal satisfaction or otherwise in dissatisfaction. It may also happen that the results have nothing to do with effort or study time. The latter situation causes frustration and demotivation, in addition to feeding the fear of the next public performance.

This thesis puts its bases in the preparation of the study, which considered the most important in regulating the variations of anxiety among students of higher grade factor piano.

From the standpoint of the working week in the classroom, it is important to understand that this is not a topic that applying a formula or technique will get immediate results. It is also important that students understand that the pre psychological preparation required for any communication experience is not achieved immediately. It is essential to develop proposals by the teacher in the classroom mental activities, to help students become aware of the great importance of devoting a part of everyday instrumental work to the stage.

In music, the student-interpreter is the protagonist of the musical production together with whom the shares, and the ritual of the concert, exam or competition represents and promotes the moment. The issue of fear is denounced with greater frequency and severity among piano students of upper Conservatory and Institute of Arts.

Constructionist social psychology is an option to address the phenomenon of stage fright. But it will be studied in touch activity, and considering its implications for the relationship established between the student-instrumentalist, piano teacher and the public.

This thesis aims to make a comprehensive fear of the public performance piano student as a problem that is embedded in the most special musical experience, and teacher pedagogical intervention instrument approach.

Because of the need to discuss the basis on which the student-musician-pianist is affected in his artistic work, **this work will be raised as follows:**

- ▶ a review of certain elements of the piano work of the academic tradition that have set the stage for the current year of the interpreter is present.
- ▶ regular classroom observations piano top grade in certain time periods will be made.

- ▶ track those classes will be made.
- ▶ interviews and surveys with teachers, students and psychotherapists about the existence of anxiety during the piano performance of students in higher grade will be made by analyzing the differences in sex and educational level.
- ▶ questionnaires containing questions about musical foundations were made, the perception of fear during the performance, a list of symptoms and anxiety-related variables for the piano performance in public. Additionally included in the questionnaires, questions about whether students feel they need help from their piano teachers in relation to the issue of fear of an examination, concert or contest.
- ▶ trait anxiety skill in the task and the degree of stress in a given situation will be taken into consideration.
- ▶ testimonials from students about fear, how they build the different situations of performance, their relationship with their teachers and how all this affects the construction of its own identity will be offered.
- ▶ it is intended to look at other factors that are involved as personality trait anxiety, state anxiety, self-esteem and social factors such as perfectionism. The theory of the state-trait anxiety, emphasizes two types of anxiety: the first, from the situation (transient) and the second predominant characteristic of the subject's personality (stable). (Kokotsaki & Davidson 2003: 45-49).
- ▶ it will analyze how the daily study is made with reference to the relationship that establishes piano student with the work you are studying. In this daily study the student-pianist will perform exercises and methods to develop the technical part.
- ▶ another aspect is the analytical of the score; what students need to know to understand the work in depth, the circumstances of it, that is, all data associated with it and its context.
- ▶ the performance is full of thoughts and the interpreter will make decisions during the execution will be based on an understanding of what is really going on musically and technically.
- ▶ another aspect is emotional, which is more subjective. According to the social constructionist approach, emotions can be approached as constituent elements of relationships and not individuals. There in the interaction, come alive in certain scenarios. This implies that it is necessary to study them from broader perspectives that provide cultural meanings (Gergen, 1996: 194). This aspect is rooted and is in the interpretation of the score.
- ▶ the piano solo performances will be analyzed as they seem to produce more anxiety performances together.

- preparation be a very important especially in the case of Memory factor interpretation.
- students are proposed to reflect if they tend to allocate part of its potential to each of the three aspects in their daily studies (technical, analytical and emotional) and if they believe the three aspects are qualitatively the same, that is, if they have the same importance to them.
- the results may provide pedagogical implications for teachers in the higher levels of the piano-music education.
- detection of the characteristics that differentiate students more vulnerable to fear, for those who are not, it will be important for teachers at all levels of music-piano teaching, although this research refers to students of higher grade music who aspire to become professional pianists.

Students in further development of talent to other countries probably will go to continue their studies, participate in competitions and make their careers. To move forward with all they need to solve the problem of fear of the public, helped by their teachers.

Therefore one of the goals of education is to help them master their technical skills, to know and be aware of the world or the environment in which they will develop as performers.

There is a timely approach to the problem statement that includes the original context of this academic concern, its relevance to the field of piano-music teaching, the questions underlying the general structure of work and addressing data.

First, it will be an assessment of the frequency and the problems related to the fear of public performance and the need for learning support students who need top grade piano first.

Second, the characteristics of fear of piano performance in public and the need for aid in relation to different genres and educational level will be investigated.

Third, the symptoms associated with fear and thereby examine whether these differences observed are related to the nature of the negative affect and the nature of positive emotions.

In the first part of this thesis, which presents the theoretical framework, three chapters where the context of the socio-historical research will be conducted in the first, the birth of classical music within the first conservatories as the first institution arise musical education in the Renaissance and then how he was born and the figure of the interpreter throughout history developed from the musician-composer-performer to the separation of roles.

In the second chapter of this first part, the State of the Question be analyzed from a psycho-physiological perspective and from an educational perspective. Fear is defined from a conceptual framework based on different aspects: Biochemical and socio-cultural construction. He will inquire about the nature of fear from its context and relationships. From the social psychology different psychological components both as social and cognitive be analyzed.

From a pedagogical perspective, it will chart the daily study from three main aspects: technical, analytical and emotional. They will analyze what the preparation, memorization, concentration, planning and safety in the daily study.

There will also be a reference to the different therapies and treatments used by specialists in psychology and cognitive behavioral therapy, group therapy, associative therapy, hypnosis and music therapy in Chapter II; and other treatments used by teachers as being, relaxation techniques, testing and imagined live show.

Chapter III, will present the State of the Art, where a tour of the research conducted is unprecedented.

Chapter IV reviews about the curriculum, its concept answering psychological, sociological and pedagogical factors will be addressed. Curriculum specialties of each of the institutions involved in this research have also annexed.

In the second part of this thesis will present the design and development of the research, presented in three chapters.

Chapter V approach to the problems and objectives to be achieved through the research questions will be discussed. In the same chapter the epistemological positioning chosen by the researcher and the chosen methodology will be brought.

Chapter VI data analysis starting with the institutions and following participants will take place. It is noteworthy that although the methodology chosen by the researcher has been qualitative, there are some elements used quantitative research such as charts and questionnaires that have been used for the work is completed more rigorously. With respect to participants, there will be a quantitative analysis taking into account the difference in genders, ages, places of birth and residence, both students and teachers. The data collected through interviews, observations and questionnaires made to participants who have participated in this research a number of 333 students and 15 teachers-pianists in total between the two institutions in the two countries will be discussed. In this chapter the answers given by students-pianists about the different versions of the Scenic Fear, their origins, their fears and emotions, conceptions of the scene, the paradigm of evaluation and teacher-student relationship will be analyzed. From the point of view of teachers they have analyzed the different profiles of teachers.

It will give way to a triangulation in Chapter VII by means of interviews and questionnaires conducted teachers where they exhibit their work as teachers and their conceptions about the educational work they do with their students-pianists with respect to the preparation of concerts, auditions, examinations and competitions.

To end the investigation, in the third part of this thesis, in the seventh chapter the results and lessons learned will be presented through the analysis of data made in the previous chapters and possible new lines of future research are proposed.

In short, the intention of this thesis is the conscious review of the educational role of

piano teacher facing fears, insecurities and students suffering nervousness before a public performance, which in most cases causes a performance proportionally lower than the intervention class. It is important to awareness, if the pedagogical function is really enough or should emphasize certain aspects.

X.2 SOCIO-HISTORICAL CONTEXT - THE PRESENCE OF SCENIC FEAR

The role of the interpreter was demanding behavior appropriation of the «I» of composers who played. And this display of identities is what became the concert.

The functionality of the interpreter about the musical, has been marked by a dilemma: if the work is to be interpreted as faithful execution or whether the interpreter should add elements.

At present, with respect to contemporary music, artist appropriates it your way. Among the contemporary composer and public dialogue it is not as strong as with composers of Classicism and Romanticism. This is where the performer is the mediator par excellence.

But as the subjective experience of making music a problem for whoever runs with the experience of stage fright becomes, an issue that concerns us in this paper, it is appropriate to review how the concepts of musical activity are producing such problem. Not only is it a matter of the interpreter itself, but a situation that affects the relationship between him and his audience.

The preservation of the status of academic musician, commitment to the accuracy of the music played, the problem of the predictability of the musical event, the importance of a critical increasingly based on results compared, and generally assume exacerbated way or heavy music as momentary revelation of the human mystery, could come at the expense of the subjective experience of the practice.

It is known that great players have had this problem such as Vladimir Horowitz, Maria Callas, Enrico Caruso, Pablo Casals, Ignace Paderewski and Sergei Rachmaninov, among others (Marinovic, 2006); which it has been granted universal character of the phenomenon.

Claudio Arrau, one of the most important pianists of the twentieth century, made mention of a long series of psychological blocks musicians suffering nervous breakdowns, muscles and memories that suddenly collapse, intense fears of failure and success, notes fade in singers, frustrations, freak accidents, etc. Access by psychoanalysis Arrau was not theoretical but a result of conflicts which he lived.

X.3 STATE OF THE FOCUSED

In this chapter the state of the focused specifically on from stage fright psychologically and academically be addressed. The research that has been done so far about the pedagogical function Piano Teacher Degree to fear students to competitions, concerts, auditions and exams also be mentioned.

From the psychological aspect of the matter previously it has been mentioned about social constructionism to address the problem of «stage fright».

Gergen (1996-1999) has developed principles that the researcher has considered interesting mention in this study and which are explained below:

a- «To any state of an issue may potentially unlimited number of descriptions and applications».

b- «Our environments inhabit us and vice versa».

c- «...Maintain our traditions, including that of the self, truth, morality, education, etc. depends on a continuous process of co-generation of meaning (...) The past does not guarantee anything. If we want to maintain our traditions in a word of rapid global change, we are confronted with the daily task of holding its intelligibility».

d- «The attempt to question our own assumptions, suspend “obvious”, listen to alternative framing of reality, and deal with such comparable results from multiple perspectives». It's like being in constant dialogue with our «common sense» aware that our processes are part of historical frameworks. What it does is say that «any action is subject to multiple interpretations, none of which is objectively superior».

«The emotional speech gets its meaning not by virtue of its relationship with an inner world (of experience, provision or biology), but by the way it appears in the patterns of cultural relationship (...) the emotions» influence the social life «social life are the same» (GERGEN, 1996: 273).

The student-pianist afraid there is a reaction, and then to have that fear, and often angry, ashamed, he is despised for being afraid. This means that in addition to react to fear is fear, and the nature of this reaction will be the fate of this emotion. If this reaction is anger inside of devaluation and discrediting of this emotion of fear, fear is replicating in the basement, it is growing in another space, but it loses the opportunity to demonstrate, be recognized and assisted.

From another point of view, which asks the pianist and pedagogue Alfred Cortot (1934) it is: «Does the performer a poetic understanding of the work?». In his Interpretation Course, the teacher asks students to write short reviews on the score that they will interpret, to see if the pianists are involved in the score; to get used to inquire about any historical document establishing the emotional character of the work.

The student-operated interpreter, positively or negatively, your emotional system and activates the system of feelings and their belief system.

The sum of these steps will have a balance that will determine the subsequent mental representation of the sound entity.

Edwards notes that emotion can be studied in two ways:

a) Analyze how people talk about certain psychological topics (partial understanding).

b) Discuss how these psychological notions are used colloquially.

That is, the common language is considered consists of many psychological concepts and integrate these everyday discourse.

Dr. Guillermo Dalia (2004), is very important the position of parents as to not encourage irrational ideas and to be cautious about reviews and ratings that can be made in full training of students.

According Bados (2005: 18), overprotective or demanding parents use shame as a disciplinary technique. This interferes with the development of self-confidence leading to a great need for approval.

Petrovich (2003: 26) also attaches importance to the influence that teachers have on student and self-efficacy refers not only as a control on the instrument control but as anxiety. Dr. Said that self-efficacy is its resources in everyday life, the relationship of the student with his teacher and peers.

Marinovick (2006: 25) argues that stage fright should be addressed in an interdisciplinary way, so that research reach the field of musical life.

Weintraub (2004), who was a disciple of Dr. Levy, part of a work based on emotion, enjoyment, displeasure. Believes that the musician actually not afraid of public opinion but his own opinion.

According to the perspective of George Mead (1953), the formation of the person occurs in relational terms:

«Surge in the process of experience and social activity, that is, it develops in the individual as a result of its relationship with the process as a whole and with other individuals who are in that process. (MEAD, 1953: 167).

The Yerkes-Dodson Law, is known for suggesting that the optimal musical performance is stimulated by intermediate levels of anxiety, whereas low and high levels produce the opposite.

The relationship between the level of anxiety, the difficulty of the task and the performance was first demonstrated in 1908 by Yerkes and Dodson in a study of motivation in learning.

X. 4 CONCEPTUAL FRAMEWORK

As mentioned above, this thesis is based on the academic study of students-pianists and teachers pedagogical function of the instrument.

However psychology is the discipline that contains the explanations about fear, its components and aspects.

X.4.1 From a psycho-physiological perspective

As mentioned above, it will go through the «fear» from the psychological and physiological, since the various definitions and aspects offered by different specialists.

X.4.1.1 Fear - definitions

The dictionary of the Royal Spanish Academy in its twenty second edition defines fear as «distressing mood disturbance risk or for real or imagined harm».

For Freud the ego is right in the center of large forces; reality, society is represented by the superego; biology is represented by the id. When these two instances establishing a dispute over the poor I, it is understandable that you feel threatened, overwhelmed and in a situation where it seems that the sky is going to fall over. This feeling is called anxiety and is seen as a signal that I want survival as concerns the whole body sees that he is in danger.

As for the terminology, José Antonio Marina and Marisa López Punishment (2001), in his Dictionary of feelings, analyze the relationships that can be established between different words of the same emotional semantic field, which allows us to know the qualification and gradation. Risk (resecare, breaking a cliff the hull of a boat) and danger (from the Indo-European root per- go forward, penetrate somewhere) are words related to fear.

Fear is the fear of something that is thought to have already happened, and apprehension is the aversion to touch something. Funk (short fear) comes from the slang and means originally stink, and is related to the relaxation of sphincters that produces fear.

X.4.1.1.1 Biochemist Appearance

Professor Min Zhuo of physiology at the University of Toronto, says it takes some time where fear becomes part of our consciousness. The initial event activates NMDA receptors (molecules in cells that receive messages and produce a specific physiological effect) that are normally quiescent but are activated when the brain receives trauma. Over time, the receptors leave their imprint on brain cells.

All information that enters through the senses passes through the amygdala, and brain structures that detect danger, do not identify details, but are alert to any perceptions. The alarm function in the nervous system results in an increased activity of various bodily functions such as increased blood pressure, intensification of cell metabolism, increased blood glucose, increased blood clotting and even an increase in mental activity. Similarly blood will be the largest muscles, mainly the legs, to have enough energy to escape if necessary. The heart begins to work at a speed much higher than usual, quickly taking hormones like adrenaline throughout the body and muscles. The immune system stops and all non-essential functions in the body, to prepare for whatever comes: flight or fight.

«The sense of fear is mediated by the action of antidiuretic hormone (or “vasopressin”) in the amygdala and affection is the hormone oxytocin, also in the amygdala». (CARPENTER 1985: 506).

X.4.1.1.2 As socio-cultural construction

Fear is an inherent characteristic of human society is on the basis of their educational system (which, as explained radically Skinner 1948¹, largely defined by the basic scheme of reward and punishment) and is a pillar of socializing process.

Catherine Lutz (1988), professor in sociology and anthropology graduate of Swarthmore College and a doctorate in social anthropology from Harvard University, has studied the cultural variability of fear. According to their findings, the Ifaluk² community welcomes the cowardice, and therefore is good for them confess fear because it proves to be harmless and afraid of the laws of the group person³.

Enrique Echeburúa, Doctor in Psychology from the Complutense University of Madrid, Social Phobia in 1995 published one of the first books appeared in Castilian on this issue, approaching it from a clinical perspective.

X.4.1.2 Scenic Nature of Fear

We intend to investigate how this phenomenon can be understood from its context and relationships.

From a clinical-psychological, stage fright is defined as a social phobia.

1 Skinner published in 1948, the novel *Walden Two*, presents a utopian society based on operant conditioning (voluntary behavior used in operations within the environment). Speculates on a totally planned future society with engineering techniques behavior.

2 Ifaluk, Izaluk or ifalik is located in the Caroline Island in the state of Micronesia in the Pacific Ocean.

3 Unnatural Emotions, The Cultural Construction of danger, quoted in JA and ML Marina Punishment (1999: 251) *Dictionary of feelings*, Anagrama editions.

According to nature this disorder is characterized by an intense and persistent fear in response to public performances. In that situation the subject is exposed to unknown to undergo an examination people. The person fears act of humiliating or embarrassing way.

X.4.2 From a pedagogical perspective

This section will run from a pedagogical point of view focused purely on piano activity.

There pedagogically very important aspects on what to do everyday, in which the teacher has an important role as a guide. There are three main pillars in the preparation of a concert or contest examination in addition to daily study: preparation, planning and security.

Moreover, acting is a skill and as such we must learn to develop; It is the capacity to act before a court or on stage increases.

The development of skills comes from a chain of nerve fibers that transmits an electrical impulse that travels through a sign. Myelin is a membrane that surrounds nerve fibers and the thicker is through intense practice, makes the signal emitted stronger and faster and prevents electrical impulses from escaping.

«When we turn on our circuits in the right way (when we practice swing with the golf club or played a note), our myelin responds covering the neural circuit and adding each new layer, a bit of skill and speed. The thicker the myelin sheath, the greater its insulating capacity, so that our movements and thoughts become more fast and precise». (COYLE, 2009: 11).

X.4.2.1 The Daily Study - Different aspects

Inside the Studio Daily, from a musical point of view, there are three areas from which the interpreter is related to the work.

- a) Technical**
- b) Analytical**
- c) Emotional**
- d) Existential**

Technology serves as an instrument to express the emotion itself and not as an end in itself. Improve the technical capacity only serves as a means to achieve greater expressiveness. The student-pianist put at your service the mechanical work to create something and not to impress others.

The complete understanding of the technical study will help the student-pianist to solving problems, which otherwise, would invade the insecurity is one of the triggers of the Scenic Fear.

Content analysis and focus its interest in the study of the process from which the students perceive and construct meaning; music, their attributes and syntax; the context from which the forms and their authors and exploration of sources.

In the link between analysis and interpretation it is very common to speak so because analysis is used to describe the formal aspects of a score.

It is very important to include emotions as the main element within the scope of the class.

Sometimes emotional stress dominates physical stress hindering the action of the hands. There styles that are more elastic from the view point of fingerprint emotionally although this may be loose.

X.4.2.2 The Preparation

The preparation of a program either to concerts, auditions or exams, has many implications. Speaking of preparation is necessary to indicate different aspects that make the work of the future professional pianist.

There is physical preparation relates to the technical aspect of the works, taking into account the items mentioned above in the «daily study». But also very important it is the psychological preparation of the student-pianist before its presentation to the public or tribunal.

«Some teachers recognize the importance of the psychological preparation of students before the performance, but rarely offer more than the typical words of encouragement». (BERMAN, 2010: 181).

The teacher must provide the student-pianist emotional tools you need for your development as an artist. That emotional enrichment go hand in hand time and maturity accompanied by the experiences that students will live individually in their lives.

X.4.2.3 Memorization

It is a psychic function which can store, retrieve information, set, save, recall, recognize and locate facts.

The preset will begin at the time the study begins a score through analysis. At this time is vitally important notes singing aloud as it is a slow process but very necessary. Sing the most difficult passages of a section, it gives a great safety.

There are different types of memory, which you have to train each through different mechanisms that can be activated at the time of execution of the score.

In fact, the act of memorizing is a result of a detailed study and intense practice.

X.4.2.4 Concentration

The concentration is trained like any muscle and like any organ requires rest periods. In fact, when the brain needs that break we know diverting attention. When the work is very intense and prolonged concentration decreases by increasing low productivity.

Without careful concentration, discipline and rigorous attention during the study, you will never know what has been recorded in the unconscious.

The biggest concern is the possible failure of memory very usual stage fright, but in fact the problem is not memory itself but in concentration. This feeling makes a person work obsessively dedicating an unnecessary amount of hours the instrument reaching a junk as is the automated execution where the mind does not intervene result.

If the preparation has not been fully enough, fear seize the student-singer-pianist before and during the presentation.

The concentration is trained like any discipline. But first the student-pianist begin to recognize their own difficulties and then be persistent enough to do something useful with respect thereto.

To avoid faulty concentration students must study a framework conducive to concentration. Like many other daily rituals, the effective concentration can become an ingrained habit. To acquire this beneficial habit is important to establish daily hours that devote attention exclusively to study.

X.4.2.5 Planning

There is a need to outline an individual plan for each student. That plan goes beyond a simple list of works that make up a program of examination or a concert. This plan serves as an educational diagnosis and prognosis.

The first consideration is that concerning the choice of repertoire and particularly the order in which the works will be carried out before the public. This point is very important because it has a great influence on the overall impact of the concert. It is advisable to start with a score that gives confidence to the student-pianist and allow it to enter fully into the music giving way to an absolute concentration.

Teacher intervention is helpful for the student-performer when it comes to choose the

order of works for a concert. This order is advisable arising out of a conversation between teacher and student, looking for points in common according to the repertoire prepared.

X.4.2.6 Safety

If the previous study was genuinely deep, the student-pianist should do slow exercises, relaxed and remember the musical ideas you want to convey.

In the last phase of the preparation of a concert or public performance can the student is at a time when perceived need no longer work the works on the piano which is convenient to take a little distance away from the piano, reading the score, leaving the music sound in the mind of the interpreter.

Planning and security prior to the presentation can significantly reduce stress and make the process much more enjoyable concert.

X.5 PROBLEM APPROACH

Depending on the foregoing, in the present thesis it raises the following question:

In order to increase functionality and gradually bring students to their own enjoyment and better performance How can you help the teacher?

The approach of fear in acting against the public will be studied within the context insert activity play the piano in public and considering their involvement in the relationship established between the pianist-performer and audience or tribunal.

In turn, the initial questions to the following sub-questions will result:

How does fear affect the student-performer in its interpretation?

What, in fact, fear appear when playing in public?

How to build a student-interpreter relationship with each other and with the scene despite the fear?

How do we help the teacher?

In raising this way the research questions, the work will be aimed at studying the ways in which students-pianists talk about fear and nervousness before, during and after a performance to the public, either at a concert, in a test or a competition; and the ways in which teachers provide educational solutions to the problem of fear, anxiety or performance anxiety.

X.6 RESEARCH OBJECTIVES

It is intended to ensure that the teacher rediscover inner musician-pianist there in the student, teach and enjoy the scenery, to improve their relationship with the instrument, music and daily study.

Thus, the role of teachers facing the problem of fear to the public, will be to direct their teaching towards learning to enjoy the musical activity of the student, that is, learn to play without anxiety or at least controlling it.

The teacher must teach to study and what to do before, during and after a performance.

Students will create their own image with the help of their teacher without forgetting strategic planning career, learn to leverage their strengths as a musician and develop their own techniques.

In this paper the relationship of the student with the teacher will consider, understand and deepen that relationship in order to increase functionality and gradually bring students to enjoy and improve their own performance.

X.6.1 The objectives of this research are:

General Objective:

1- Characterize the pedagogical function Piano Teacher Degree address the problem of stage fright students.

Specific objectives:

- Analyze the «stage fright» as a phenomenon of study.
- Establish tools needed to solve the problem.

X.7 EPISTEMOLOGICAL POSITIONING

Epistemology is the type of relationship between the researcher and the researched. The research paradigm to guide the selection of methods and ontological aspects epistemológicos to follow.

In this part of the thesis the epistemological foundations of the research are described; party will be taken by a certain epistemological paradigm which will address the three blocks of issues foundation of knowledge to be created:

a) First the questions will be about the nature of knowledge created. They pose questions about the nature of reality and the knowledge and the relationships between the research and the object under investigation.

b) Second will question how knowledge is created: if it is a clarification of a cause-effect, if it comes to its own interpretation of the researcher, or if knowledge will be built by the act of research itself.

c) Thirdly, the knowledge acquired will be subjected to validation criteria for admission by the scientific community attached to the epistemological paradigm adopted.

The knowledge obtained as a result of the construction of this work.

The epistemological positioning of the research will focus on the constructivist paradigm (Guba & Lincoln, 1994), whose point of initial rupture is the displacement of a realist ontology to a relativistic ontology where realities will be based on the social experience and be graspable form more or less structured and alterable multiple buildings.

Constructivism, from the ontological point of view is relativistic. The realities are captured in the form of multiple constructions, based on the social experience. These constructions are changeable and are the realities they are associated.

From the epistemological point of view it is Transactional and subjectivist. It means the researcher and the object under investigation are interactively related and results are created as the investigation proceeds.

And from the methodological point of view it is hermeneutics and dialectics, namely that the nature of social constructions suggests that individual buildings can be extracted through the interaction of the researcher and the respondents.

The goal or objective of the research is the reconstruction constructivism previous constructions, understand and reconstruct the original buildings with the aim to consensus but remains open to new interpretations.

X.8 METHODOLOGY - JUSTIFICATION

There is a method to sort a job, do it in strict plan, but this is not a linear work as in the natural sciences but is a much more open job. As befits a study of a discipline of the social sciences that are not unique, deterministic, universal or objective, but depend on the subject being observed, are involved in the action, they depend on the context and ultimately depend on the interpretation.

Following the epistemological positioning foregoing, it gives meaning to the stages in which the method of qualitative research is conceptualized. These steps are the formulation, design, implementation and termination of the investigation.

The introduction has presented the objectives of this thesis and the formulation of the questions that gave rise to it.

In the first stage theoretical framework is the context where they have had the birth of the knowledge to be investigated, either from its socio-historical context and conceptual framework of the problem to develop and the fact prepare an emergency plan that directs both the contact with the object of study as how knowledge about the same is obtained.

The second stage is the implementation of the research plan in which a deployment of various strategies of touch with reality object under investigation take place, such as observations and interviews.

The third stage will be closing or research findings.

The objective of this methodology will capture the meaning, the language used will be conceptual, how to capture the information will be flexible and inductive procedure.

The methodology used in this thesis is qualitative but some elements such as questionnaires and graphics characteristic of quantitative research will also be used to supplement the information analyzed.

X.9 TECHNICAL DATA COLLECTION

Obtaining research corpus was achieved through observations, interviews and questionnaires administered to participants individually. The main objective was to focus the interaction on the subject of stage fright.

By taking this action, we have taken into account the approach from which has emerged the research and the type of information that has attempted to grasp regarding the characteristics of the information source and the time it is prepared to entire process.

Data collection has sharpened in as they were developing the contact with people and the different situations that arose data; which meant to be completely flexible.

X.10 DATA ANALYSIS

In this chapter, the researcher performs processing of data collected through the various techniques discussed above.

The first task of processing the data is the organization of information. Then there will be a textual description of the data received from the institutions and research participants.

The second task will be to segment the data and thereafter open the categories that have emerged, regrouping and a different reading of the data.

The third task will aim to structure the data synthesis conceptualized from the interplay of different categories.

X.10.1 Institutions

Educational center which has conducted the research are:

Superior Conservatory of Music of Aragon located in Via Hispanidad 22, Zaragoza, Province of Aragon in Spain.

National Institute of Arts, Department of Arts, National Music Conservatory «Carlos López Buchardo» located on Av. Córdoba 24 The City of Buenos Aires in Argentina.

These institutions were the chosen by the researcher because knowledge of them, their teachers, principals and thus ease to conduct research freely.

X.10.2 Participants

The choice of participants included in the information gathering process is determined by the objectives set out above in the introduction. There have been reasons for information management, conviviality, availability of time and attitude.

It has taken a homogeneous sample cases as the participants have some kind of common experience in relation to the thematic focus of this investigation.

You can also say that the criterion of choice was logical because all meet a predetermined criterion of importance: piano students of higher grade.

This research was carried out with the participation of 348 students (224 from Zaragoza and 124 of Buenos Aires) Piano specialty along five courses in Argentina and 5 in Spain.

During the year 2012-2013 there was a break in the number of students in the CSMA because of the conflict suffered by the institution for the expulsion of some of their teachers. This caused the abandonment of the institution by some students. The number of students who left the institution and affect the number of participants in this thesis was 15. So at the beginning of the investigation, the count of students-pianists participating in this institution was 224, reducing to 209.

The school year begins in March in Argentina until December each year and Spain is

from September to June. The selection corresponded to the feasibility of meeting with them for conducting interviews. Anonymity is guaranteed.

The number of teachers at the Conservatory of Music of Aragon has changed since I started this thesis due to suppression of specialist teachers (not civil servants) for having detected irregularities in the recruitment of such personnel. Thus, at the beginning of this work (September 2009) the number of teachers was 6 until the beginning of 2012-2013. During the same year the workforce has been halved, ie 3. In 2013-2014 the number of piano teachers has not changed nor as to the Alexander Technique, but the subject has been deleted Scenic Fear.

Piano teachers of the subject at the Conservatory of Music of Aragon from September 2009 to October 2013 year was 6 (of 6 total in Zaragoza). Then, starting in November 2013, they were interviewed and observed classes 3 teachers, 3 who remain in the institution; 1 of 1 Scenic Fear and Alexander Technique. From the academic year 2013-2014 they have not made any observations or questionnaires on the subject since Stage Fright has been removed from the schedule.

At the Graduate Institute of Arts, Department of Music they have collaborated seven teachers (of the 14 total in Buenos Aires). Unable to carry out interviews with specialist teachers in the field of Scenic Fear, or Alexander Technique in Argentina because such subjects are not taught.

X.11 DATA TRIANGULATION

Triangulation is one of the techniques of data analysis more features of qualitative methodology. It is to collect and analyze data from different angles to compare and contrast each other. Denzin (1974: 291) defines the triangulation as «the combination of methodologies in the study of the same phenomenon».

With triangulation it is to seek convergence of data to support the interpretation of the object of the investigation.

If strategies yield the same results, it means that the findings are corroborated, but if not, triangulation allows for a wider interpretation about the perspective of the problem, which means that open other lines of investigation.

In this work we have used a qualitative research methodology but also takes into account certain elements of quantitative methodology, for the result to be complete and accurate.

The researcher has organized the exposure on the basis of knowledge that students had about nervousness, its origin, causes and manifestations, to continue its evolution and development.

In the annexes transcripts of interviews, questionnaires, observations and field work documents of listed references have been extracted. Of these are deleted from these fragments appeared to not repeated in full in both sections of the report.

Starting with the responses of students and teachers, have sought common ground to support the interpretation of the object of labor, which is the educational role of the professor of piano Upper Degree before the stage fright of students.

X.11.1 Knowledge about the scenic fact

One of the common themes was the knowledge about the origin and events taking place in the scenic fact.

In this regard students have responded by mentioning a variety of aspects such as symptomatologic, uncertainties in the study and personal uncertainties.

Students attribute this to the lack of study, physical and psychological factors.

Both students and teachers mostly have no knowledge about the fact scenic or have had academic training in this regard. It follows logically that if teachers lack instruction students also, unless other studies concerned that this problem, which has led to academic answers.

Some teachers have said that the practical preparation to the scene, is acquired by transmission from teachers to students through their classes and accompany them along the way.

According to the observations of piano lessons and interviews, at no time they mentioned knowledge and origin of this problem.

This means that there is no training and information on the fact scenic academically.

X.11.2 Preparation in the studio

On this issue, it has been observed that some participants have placed more emphasis than others. Within this emerging issue are various items, the participants have manifested. For example: study quality, the frequency of public presentations and preparing the scene.

X.11.2.1 Study quality

Some students said that the origin of his nerves, was due to poor or low quality study, without specifying how efficient or profitable is that study.

In some responses it was possible to see that some students understand the importance of analytical aspect of the work, as a tool that provides security in the interpretation of the repertoire to the public.

There is an overlap between the responses of the questionnaires to teachers and students, regarding the preparation of the works to be put in front of the public. Both parties agree that quality preparation is essential to the appearance stage fright. But some teachers have not mentioned this tool in interviews and neither have applied the lessons that have been observed. Focus on work quality sound and projection, technical resources and interpretation without investigating allusions and aesthetics of the composer. This means that the student makes a personal interpretation, intuitive guided by his teacher and based on the edition of the score.

There is a divergence related to the quality of the study and is that sometimes the student seeks the elements that make an efficient, but not always finds it.

There are statements that have been shown a change in the way of studying by students, either at the initiative of the teacher, by choice others, although they have not said, finding solutions.

Therefore, students can not learn what the teacher teaches. In this case, some students out of context looking for the elements that lead them to end their problems.

X.11.2.2 The frequency of public presentations

Sometimes students have claimed lack in frequency of public actions, to gain experience that gives them the desired peace and able to enjoy music.

Some of the teachers of CSMA have declared interviews have fought for the actions of their students, this was changing over time and ended up dying out, something that has been observed.

This means that although teachers are willing that their students have a frequency of public performances, the institution does not respond to the request of students and teachers.

For IUNA teachers have all the support of the institution to promote the development of students to become future professionals and lose their fear to face the public.

In this issue there is a divergence between the institutions. As part of IUNA is a concern for the promotion of activities where students feel involved. In the CSMA proposals for concerts and recitals they are scarce. There is no organizing competitions.

The frequency with which the student will face their fears, success will lead to defeat or control.

X.11.2.3 The preparation of the scene

Students have repeatedly expressed the importance they attach to the preparation.

As can be seen in the responses of teachers CSMA, some of them when considering the scene as a result, do not deal with it, making as much an essay or group class. Only one teacher described the stages with as a necessary aspect for the preparation to be successful.

It can be deduced that most teachers IUNA, are very involved with the stage work of students. They diagrammed step by step to get students up to a scenario in terms of comfort and confidence with what you are doing work. There is a consistency between what they have said and their work with students.

There is a match with the statements of the students say they feel driven, confident in progressive stages that mark them teachers for each course, with very precise objectives for evolution to be strong and successful.

Students of both study centers agree that the preparation of the scene is an important factor for security. Some because they experience at the hands of teachers and others because they believe.

The divergence is among the criteria for teachers of both institutions, where some say the scene is the result of daily study and others believe that the scene should be studied and also prepared besides the study of the repertoire.

X.11.3 The teacher-student relationship

This has been a key point for the importance the students granted.

Training, development of the relationship between teacher and student can become one of the most important obstacles to carry out the teaching-learning process.

According to the statement the two parties at the CSMA, students denounce lack of closeness by some teachers who say their relationship is close. Is that what some teachers say but do not correspond to reality as perceived by some students.

Lack of empathy is also a factor affecting the process, this translates into a lack of communication between them and creates a lack of support and confidence to solve problems.

In summary, the following problems have been detected in the teacher-student relationship: positive reinforcement deficit by some teachers, lack of communication between the two sides, clash of personalities, personal conflicts entering urgency with pedagogical practice. One can say that the quality of the relationship both pedagogical and personal perspective, influences the level of self-confidence of the student.

The educator should relate and establish good communication with their students, providing security, confidence and affection. That confidence is generated in which the student's personal safety to get to overcome their fears.

X.11.4 Help by teacher

One of the specific objectives of the research was to state the tools needed to solve the problem.

CSMA students in more than 50% have not asked for help from their teachers to the problems.

The solution that teachers provide is based solely on the study, although some have gone a step further, and gave some tips of personal nature.

You can see that the needs of the students do not go to study more hours but could be looking for another type of solution.

However more than 25% of students surveyed said that if they asked for help from the piano teacher. Some have obtained the desired support and others do not has satisfied the response received.

If the teachers showed the students offer solutions to stage fright, but some do not materialize. According to statements made in interviews, the tool they use most teachers are the trials and group lessons. Others justify the lack of resources, saying that the public appearance is a consequence and therefore need not be prepared.

Most IUNA students, over 80%, says teachers have both professionally and personally.

There is agreement between the statements of the teachers of this school, and student responses.

In interviews IUNA teachers, it can be seen that there is an overriding commitment to the student in most cases putting their own actions.

The people can declare what they think, what they believe is right and duty with regard to others, but it is the actions that confirm whether there is consistency between what is said and what is done.

X.11.5 Institutional support

One issue detected in the document analysis is the role that institutional educational context has on motivation and self-confidence of both students.

The teamwork that the students together with their teachers, needs the support of the institutions so that the circle of teaching-learning process is closed and the students have the opportunity to exhibit their work.

In the case of CSMA, discouragement that need to be addressed to avoid a demoralizing dynamics affecting the degree of tolerance and responsiveness of students to adversity and setbacks that find their training is perceived.

There is a match with student responses by some teachers. So some teachers have expressed in interviews.

This has been raised by piano teachers to the center management, without achieving success.

IUNA students say their center provides a wide range for exhibiting not only the auditions of the courses, but the concert series that the same teachers suggest to management, and competitions are organized there.

This has been corroborated by the observations that have been made of the auditions, thematic concerts and contests in the institution.

In the interviews, teachers have mentioned these activities and their involvement in the organization of thematic concerts and cycles.

We used a variety of sources of information on the problem at hand, the pedagogical function Piano Teacher Upper Degree at the stage fright of students. Triangulation occurred when there has been agreement or discrepancies between sources. They have triangulated persons/informants in certain times and in certain contexts or spaces.

These convergences and divergences have occurred in certain aspects, some partially and others complete. These are issues concerning the knowledge of the fact scenic, preparing the study, the relationship between participating teacher-student, support that teachers can provide students and support from both institutions.

It have observed that in the analysis of triangulation also existed convergences among emerging issues. And the relationship between Teacher-Student has influence in helping the teacher can give to the student, also existed between the frequency of public presentations with institutional support.

This has shown that not only match but also complement each other, because if the teacher has no relation to his disciple hard it asks for help. And if the study centers do not organize and promote activities, students will not have the frequency of the actions that are necessary to confront their nerves, fears and feel increasingly confident with it themselves and their instrument.

The institution plays a leading role as the third subject in the student-teacher-institution relationship. And like any relationship if one member fails, the relationship deteriorates.

X.12 CONCLUSIONS

We are facing the end of this research focused on the pedagogical function of the Piano Teacher Upper Degree, related to students stage fright.

Was begun analyzing the same evolution from the socio-historical context of education in antiquity, the first conservatories and birth interpreter where the presence of stage fright was conceived.

Has then been necessary to establish what the conceptual framework of the problem from a psychophysiological perspective and other pedagogical.

Following an observation about the different previous research both in Europe and in America it was made because the work was performed on both continents, to assess the state of affairs.

This process has featured data and information to respond to questions raised at the beginning of this research.

It is now necessary to refer to the questions and objectives linked to the description of the problem, to respond and assess whether these objectives have been met and if is response to questions made.

X.12.1 Answers to questions of research

In this heading a review of the information is analyzed. Depending on the questions and objectives outlined in this paper in Chapter V, V2 and V3 in sections in the second part of this thesis, it has been possible to draw the following conclusions:

X.12.1.1 Main question

The first research question is: **In order to increase functionality and gradually bring students to their own enjoyment and better performance, how can help the teacher?**

We recall that the objective was to specify the role of the Teacher Piano Upper Degree related to students stage fright.

Educational practice in the upper degree of music is an interactive system that inevitably affection and emotions play an important role.

That often is the teacher who makes use of his emotional skills to relate to the student, but in some cases, not making efforts to generate in him those powers to the autonomous use is found.

In interviews some statements that suggest more a wish than a reality observed, for example, the demonstration of teachers about that dialogue is one of the most used strategies.

This contrasts with the limited verbal manifestations of certain teachers concerning the emotional dimension. It shows when the interviews were asked how to help students with respect to fear of exams or concerts saying they did at the time of classes, **but there is no clear concept about what, how and why It is what is done.** Students demand a miscommunication, they feel they are not heard.

It is essential that teachers know the emotional competencies and their development processes, how they influence the personality of the students and how their educational practice –peer interaction, classroom organization, methodologies– influences the development of skills emotional.

The real educator must generate itself and its students need a life without fear.

X.12.1.2 Secondary questions

The main question led to three secondary questions:

X.12.1.2.1 First secondary question

The first sub-question derived the main research question is: **How does fear affect students in their interpretation?**

The objective was to detect the presence of stage fright in the interpretations of students.

As a starting point, the discourse has taken students to understand the concept of nervousness.

In response to this research question can be seen, after analyzing the data from the responses it is that students mostly relate the symptoms of nervousness and fear with their physiological manifestations. Also, as a second option, students are aware that fear or nervousness is due to the lack of education or poor preparation in the repertoire and especially the lack of preparation stage. One of the issues raised in the responses of the students is the fear to technical failures, memory, getting lost and many of those fears lead to muscle tension. Many have said to be aware that their way of studying was not effective, but could not find the answers to get to the solution of this problem which in turn generated insecurity them. Through a monitoring carried out during the five courses students year after year continued with the investigation, unfortunately, many have not found the solution and returned from the search.

Another issue that students mentioned in their answers is the presence of the examinations, concerts, competitions and auditions.

In some cases, the lack of continuity of these public appearances, is frequently reported by teachers and students as they feel that is another factor that promotes anxiety and nervousness. They are dangerous situations that can be overcome if they are continually faced.

But, in contrast, there are cases of students who are constantly exposed to these situations as the same institution, and exams and auditions imposed its curriculum, organizes a lot of events, concerts and cycles competitions, many also promoted by the same teachers. These teachers sometimes cross the borders of the institution and have organized a number of annual concerts in entities involved in the organization of concerts

and competitions. On the other hand, some of them also promote meetings of pianists in their homes, where also the students involved. It is meaning that students are constantly exposed to the public.

During the performance there will be failures, but if the internal device is oriented towards excellence, these errors will become the key factor.

Within the musical atmosphere of a certain level, we can observe an excessive tendency to have a perfectionist attitude to the interpretation, fueled in most cases by an exaggerated competitiveness with other musicians. The obsession with success at all costs, usually conceals a desire to surpass others, to do better than the others.

Perfectionism carried to extremes musician lead to frustration, disappointment and depression. Having a full success requirement may have a negative effect in the enjoyment and proper implementation of the musician. However, if the study is related to the enjoyment, the result will play in the scene as well.

Interviews, questionnaires and observations can conclude that some students do not feel able to enjoy public action, which were a problem in the interpretation of the works. The desire to find a solution to the problem makes the student is permanently thinking about the fear, looking for answers as to be, learning to live with it or have frequent stage experiences to learn how to control the situation.

It would be preferable that the musician was not bent on making a perfect interpretation, but leave a little room for errors without feel less responsible for those mistakes, and less valuable as a person and as a musician. It should intervene in the figure of the teacher.

X.12.1.2.2 Second secondary question

The second sub-question derived from the main question is: **Does it affect the teacher-student relationship in the development stage fright?**

The objective is to investigate this issue as a phenomenon and study the relationships between teachers and students.

Students have exposed the issue of communication, dialogue and its interests in the decisions.

In certain cases, it has been observed that the teacher does not usually induce the student to an active role, but rather, to a passive role and a relationship devoid of dialogue.

This has been observed in certain profiles of teaching in which the teacher has apparently friendly, cordial but ultimately does not allow students to express any opinion, nor taken into account.

However, there are teachers who have demonstrated an intuitive ability to include emotional aspects in his speeches promoting self-control, assertiveness, efficiency and understanding.

According to the statement by the students, the interaction occurs more smoothly through a democratic profile professor, who promotes dialogue and open channels of communication in both directions, so that this will contribute to building knowledge and learning meaningful, based on prior information of students entering higher degree of piano. The teacher who knows how to listen and understand the students, with their attitude encourages the active participation of the learner.

The teacher-student relationship will be favorable to the extent that between them there is a positive and mutual communication. If it manages to be effective, a common action is generated by establishing a relationship of emotional and cognitive interests, which makes it easier to understand the message. In personality in this process, both the teacher and the student, is involved in its entirety.

This means that sometimes the wrong target student is the one who keeps a close relationship with the teacher is established. The disciple must understand that their role is to learn. Apart establish a relationship of affection with his teacher or not, this should help to raise their level of interpretation and teach to enjoy their relationship with the piano.

Teachers must take the initiative to maximize relationships with students, promote and generate nice and quiet where we can develop the process of learning environments that confident and secure when participating in events and in the classroom, asking, comment, your opinion is valued without being judged or criticized feel for it.

X.12.1.2.3 Third secondary question

The third sub-questions arising from the main question is: **How would them help the teacher?**

The aim is to establish the necessary tools for solving the problem.

The teacher should provide students with the necessary tools to enable it to execute its interpretations with absolute freedom and for them to enjoy.

Research has shown what these tools, from the analysis of the works, memorizing, planning, stylistic study, technical, emotional works as well as all elements incumbent on the scene such as trials live views, relaxation techniques and imagined exposure.

There should be opportunities for the student to face the fear, which makes his performance is poor about their daily study challenging him at every public performance. But if this tool is limited or almost null, the student, it can hardly get to solve your problem with the scene.

Because of this, some students chose to take the initiative to seek for themselves the opportunities that institutions and teachers offered. But just as some reacted this way, others have been waiting for someone to solve your problem.

In the course of the investigation it has been observed that students were more frequently stage had mastered his fears, nervousness and have even enjoyed the moment and music. Those who have had little chance of performances throughout their career, have been unable to overcome the fear that causes them public presentations.

An equally important issue has been the statements of most of the teachers who have expressed not have a psychology training to deal with stage fright students, which means that councils have been able to offer students have been heredity received from their teachers, their own experience or intuition.

This leads to the conclusion that all those tools that teachers can offer their students are based on personal experience and no academic training.

X.12.2 General conclusions

In the process of teaching and learning the piano, there are some weaknesses that are sometimes teaching, which prevent this process succeed. It is that most teachers do not have the academic preparation to work the scene. The need for teachers to have the information and training necessary for the full enjoyment of piano teaching is observed.

The student needs to feel secure with what it takes to the stage and the basic element will be the efficient study. In addition, one of the essential to be delivered with greater freedom in interpretation, livelihoods is the confidence. This confidence is based on experience of success that makes one of the solid pillars where it is based. Motivation will provide energy to overcome obstacles and guide the students towards excellence, quality and communication. Finally, during the proceedings the student needs to be able to enjoy the moment and concentrate on the music, the interpretation, and thus close the circle that represents the last link to that executions are more rewarding and successful.

The public presentation is just the visible tip of the relationship built with the student's work in the intimacy of daily study. Like any relationship, it looks to the audience will not play unless enlarged shape what happens in private. Thus, if the student newspaper study relates to the work from the enjoyment and profound experience of the musical fact, the same enjoyment and that experience will play at the concert; conversely, if the daily study student work from the hyper-demand for no mistakes and from the emptiness of the musical experience, the same hyper-demand and emptiness appear, most likely in the form of fear, at the time of the presentation.

X.12.3 Possible research

Despite all the changes that have occurred in education, the teaching-learning process continues with some weaknesses in certain aspects.

To leave open the possibility of analysis of the lack of psychological and pedagogical training of undergraduate students, it would be productive for future research; and faculty currently employed, can also access this information through the implementation of courses or seminars organized by the institutions.

Studies that emphasize other instrumentalists are recommended, given the strong interest in this investigation that there was to the piano player.

It would be fruitful to study this problem would spread to other artists, not only musicians from other genres, but disciplines such as theater or dance, for example.

So the production of relevant research be enhanced to resize the musical exercise to more satisfactory options regarding the subjectivity stage fright experience as interpreter to an audience. And along with that it is institutionally relevant (in the educational context) generating a reflection on the problem of the pedagogical function Piano Teacher Upper Degree, from fear of the students before exams, concerts and contests.

All this fits under the premise of social constructionism, to reconstitute a promising future.

It would also be interesting that each teacher make a reflection, be honest with yourself and open your mind to continue their learning. A dose of humility and accept that as human beings we can make mistakes, I would be at the base of a healthy musical life.

So this research concludes about the pedagogical function Piano Teacher Upper Degree before the students stage fright.

This thesis proposes as a first step of a study to meet the academic needs to face stage fright in public performances of students.

The teacher's task will be to continue with their learning, in order to establish a channel of communication with the student through which can provide the necessary help to find a solution to your problem tools.

BIBLIOGRAPHY

- BADOS, A. (2005). *Fobia social*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- BERMAN, B. (2010). *Notas desde la banqueta del pianista*. Barcelona: Boileau.
- CARPENTER, M. B. (1985). *Neuroanatomía humana* (5ª ed.). Buenos Aires: El Ateneo.
- CORTOT, A (1934). *Curso de interpretación* (Ed. en español). Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.
- COYLE, D. (2009). *Las claves del talento*. Barcelona: Planeta S.A.
- DALIA, G. C. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica.
- ECHEBURÚA, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- GERGEN, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. (1994). «Competing paradigms in qualitative research». En: *Handbook of qualitative research*. N. K. Denzing, & Lincoln, Y. S. (Eds.), Thousand Oaks, CA: Sage.105-117.
- KOKOTSAKI, D. & DAVIDSON, J. (2003). «Investigating musical performance anxiety among music college singing students: a quantitative analysis». En: *Music Education Research*, 5 (1). 45-59.
- LUTZ, C. (1998). *Unnatural Emotions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MARINA, J. A. & LÓPEZ PENAS, M. (2001) *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Ediciones Anagrama. 247.
- MARINOVIC, M. (2006, enero-junio). «La ansiedad escénica en intérpretes musicales chilenos». En: *Revista Musical Chilena*, 205. Santiago de Chile: Universidad de Chile. 5-25.
- MEAD, G. (1953). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- PETROVICH, A. (2003). «How teachers can help. Performance anxiety». En: *American Music Teacher*, 53 (3). Cincinnati: Gale. 24-28.
- Weintraub, M. (2004). «¿Por qué no disfruto en el escenario?». En: *Revista-e Claves MUSICALES*. Buenos Aires. [http://: www.musicaclassicaymusicos.com](http://www.musicaclassicaymusicos.com). Consultado el 18 de noviembre de 2009.

CAPÍTULO XI

RESUMEN

CAPÍTULO XI - RESUMEN

XI.1 INTRODUCCIÓN

Mi labor como pianista y docente en dos países, tanto en España como en Argentina, me ha motivado para la realización de esta tesis.

He sentido preocupación al observar los nervios e inseguridades sufridos por los alumnos cuando llega el momento de los conciertos, exámenes o concursos; y debido a ello, he notado que la calidad de la ejecución y la experiencia de la situación del concierto, examen o concurso se ven perjudicadas.

Este trabajo no pretende ser un estudio psicológico ni una herramienta terapéutica, sino simplemente un aporte pedagógico, tanto para el alumno en su futuro como músico profesional como para la labor didáctica de los profesores de piano de grado superior.

El nerviosismo es un tema clave recurrente en las conversaciones entre compañeros antes de salir al escenario e incluso es también un tema de justificación para los ejecutantes de todo lo que hubiera podido suceder, tanto positiva como negativamente, si no los hubiese sufrido en el transcurso de la interpretación.

Es muy poca o casi nula la atención que pedagógicamente se dedica a los estudiantes de música sobre la experiencia escénica en el aprendizaje instrumental.

Además, es curioso constatar cómo los centros de enseñanzas musicales preparan a los alumnos para ser instrumentistas pero no les brindan el 100% de las herramientas que necesitan para serlo. Se otorga una preparación basada en la técnica del instrumento, la estética, la comprensión analítica, armónica y morfológica de las obras, la historia de las distintas épocas y compositores, entre otras, todo ello a través de asignaturas obligatorias. Pero estas materias raramente son aplicadas a la hora de hacer una interpretación instrumental. Los alumnos, incluso algunos profesores de instrumento, no establecen una interrelación entre las diferentes asignaturas.

Todo eso llevaría a una preparación musical bastante completa si no nos detenemos a observar que falta una preparación mental. Esta carencia se hace presente en el momento de salir a escena o en la presentación ante un tribunal al observar errores, bloqueos, dificultad de concentración y la posterior autocrítica.

De ahí el título elegido para este trabajo, que pretende concienciar sobre el tema de que la preparación mental debe complementar a la preparación musical pianístico-instrumental, como lo hacen las demás asignaturas obligatorias pertenecientes al currículo.

La preparación de los alumnos en los centros no está orientada a una futura labor pedagógica, aunque a la hora de la verdad la mayoría de ellos se dedicarán a dar clases al margen de que lleguen o no a tener una actividad pianística-concertística.

Si nos detenemos un poco en este aspecto, se supone que los profesores que ejercen la docencia están totalmente formados para dicho ejercicio. Y por lo tanto la formación dada a los alumnos también debería ser completa. Esa totalidad estaría formada por un pleno conocimiento de la parte instrumental, cultural y mental. Pero la realidad es que hay algunos comportamientos psicológicos de los profesores en las clases que a veces dejan mucho que desear: por ejemplo, cuando un profesor de grado superior enseña a través de exhibiciones para demostrar al alumno lo buen profesor que es, sin explicaciones o sin dejar que el alumno piense o sienta por sí mismo. En la mayoría de los casos el profesor no llega a darse cuenta cuán perjudicial puede ser esa metodología pedagógica para algunos alumnos.

Por otro lado, el tiempo dedicado a la preparación de un repertorio es un factor determinante para que el resultado final se corresponda con los logros obtenidos. Dichos logros se traducen en satisfacción personal o por el contrario en insatisfacción. También puede suceder que los resultados no tengan nada que ver con el esfuerzo ni el tiempo de estudio. Esta última situación provoca una frustración y desmotivación, además de alimentar el temor ante la próxima representación pública.

Esta tesis, pone sus bases en la preparación del estudio, la cual considera como el factor más importante para regular las variaciones de la ansiedad entre los estudiantes de piano de grado superior.

Desde el punto de vista del trabajo semanal en el aula, es importante comprender que este no es un tema en el que aplicando una fórmula o una técnica vamos a conseguir resultados inmediatos. También es importante que el alumno comprenda que la preparación psicológica requerida para cualquier experiencia de comunicación no se consigue de forma inmediata. Es fundamental el desarrollo de actividades mentales propuestas por el profesor en el aula, para que ayuden al alumno a tomar conciencia de la gran importancia que tiene dedicar una parte del trabajo instrumental cotidiano a lo escénico.

En la música, el alumno-intérprete es el protagonista de la producción musical junto con quienes la comparte, y el ritual del concierto, examen o concurso representa y promueve ese momento. La problemática del miedo es denunciada con mayor frecuencia y gravedad entre los alumnos de piano del ciclo superior de Conservatorios e Instituto Universitario de Arte.

La psicología social construccionista es una opción para abordar el fenómeno del miedo escénico. Pero se estudiará dentro de la actividad de tocar, y considerando sus implicaciones en la relación que se establece entre el alumno-instrumentista, el profesor de piano y el público.

Esta tesis pretende efectuar un abordaje comprensivo del miedo ante la actuación en público del alumno de piano, como problema que se incrusta en la más especial experiencia musical, y la intervención pedagógica del profesor de instrumento.

Debido a la necesidad de discutir las bases sobre las cuales el alumno-músico-pianista se ve afectado en su quehacer artístico, **este trabajo se planteará de la siguiente manera:**

- ▶ se presentará una revisión de ciertos elementos del quehacer pianístico de la tradición académica que han sentado las bases para el ejercicio actual del intérprete.
- ▶ se harán observaciones regulares de clases de piano de grado superior en determinados plazos de tiempo.
- ▶ se hará un seguimiento de dichas clases.
- ▶ se harán entrevistas y encuestas a profesores, alumnos y psicoterapeutas sobre la existencia de ansiedad durante la actuación pianística de los alumnos de grado superior analizando las diferencias respecto al sexo y al nivel de estudios.
- ▶ se harán cuestionarios que contengan preguntas sobre fundamentos musicales, la percepción del miedo durante la interpretación, un listado de síntomas y variables relacionadas con la ansiedad durante la actuación pianística en público. Además se incluirán, en los cuestionarios, preguntas acerca de si los alumnos consideran que necesitan ayuda por parte de sus profesores de piano en relación con la problemática del miedo ante un examen, concierto o concurso.
- ▶ se tomarán en consideración los rasgos de ansiedad, la destreza en la tarea y el grado de estrés en una situación determinada.
- ▶ se ofrecerán testimonios de los alumnos acerca del miedo, de cómo construyen las diversas situaciones de ejecución, su relación con sus profesores y cómo incide todo esto en la construcción de su propia identidad.
- ▶ se pretenden observar otros factores que se implican como la personalidad: ansiedad-rasgo, ansiedad-estado, la autoestima y factores sociales como el perfeccionismo. La teoría del estado-rasgo de ansiedad, hace énfasis en dos clases de ansiedad: la primera, proveniente de la situación (transitoria) y la segunda, predominante como característica de la personalidad del sujeto (estable). (Kokotsaki & Davidson 2003: 45-49).
- ▶ se analizará de qué manera está conformado el estudio cotidiano con referencia a la relación que el alumno de piano establece con la obra que está estudiando. En ese estudio cotidiano el alumno-pianista llevará a cabo ejercicios y métodos destinados a desarrollar la parte técnica.
- ▶ otro aspecto será el analítico de la partitura; qué necesitará el alumno saber para comprender la obra en profundidad, las circunstancias de la misma, es decir, todos los datos que se relacionan con ella y su contexto.
- ▶ la interpretación estará llena de pensamientos y el intérprete irá tomando decisiones durante la ejecución que estarán basadas en la comprensión de lo que realmente está sucediendo desde el punto de vista musical y técnico.
- ▶ otro aspecto es el emocional, el cual es más subjetivo. De acuerdo con el planteamiento socio-construccionista, las emociones pueden enfocarse como rasgos consti-

tutivos de las relaciones y no de los individuos. Existen en la interacción, cobran vida en ciertos escenarios. Esto implica que se hace necesario estudiarlas desde perspectivas más amplias que proporcionen significados culturales (Gergen, 1996: 194). Este aspecto está enraizado y se encuentra en la interpretación de la misma partitura.

- ▶ se analizarán las actuaciones pianísticas en solitario ya que parecen producir una mayor ansiedad que las actuaciones en conjunto.
- ▶ la preparación será un factor muy importante, especialmente en el caso de la interpretación de memoria.
- ▶ se propondrá a los alumnos reflexionar si suelen destinar parte de su potencial a cada uno de los tres aspectos durante sus estudios diarios (técnico, analítico y emocional) y si consideran que los tres aspectos son cualitativamente iguales, es decir, si tienen la misma importancia para ellos.
- ▶ los resultados obtenidos, podrán ofrecer consecuencias pedagógicas para los profesores en los niveles más avanzados de la educación pianístico-musical.
- ▶ la detección de las características que diferencian a los estudiantes más vulnerables al miedo, de los que no lo sean, será importante para los profesores de todos los niveles de la enseñanza musical-pianística, aunque esta investigación se refiere a los alumnos de grado superior de música que aspiran a convertirse en pianistas profesionales.

Los alumnos de mayor desarrollo del talento probablemente se irán a otros países para continuar sus estudios, intervenir en concursos y realizar sus carreras profesionales. Para poder seguir adelante con todo ello necesitarán resolver la problemática del miedo ante el público, ayudados por sus profesores.

Por ello uno de los objetivos de la educación es ayudarlos a dominar sus habilidades técnicas, a conocer y tomar conciencia del mundo o el medio en el que van a desarrollarse como intérpretes.

Existe un acercamiento puntual al planteamiento del problema que contempla el contexto de origen de esta inquietud académica, su pertinencia para el ámbito de la enseñanza pianístico-musical, las preguntas que fundamentan la estructura general del trabajo y el abordaje de los datos.

En primer lugar se hará una valoración de la frecuencia y los problemas relacionados con el miedo ante la actuación en público así como la necesidad de ayuda pedagógica que precisan los estudiantes de piano de grado superior.

En segundo lugar, se investigarán las características del miedo ante la interpretación pianística en público y la necesidad de ayuda en relación con los diferentes géneros y el nivel de estudios.

En tercer lugar, se examinarán los síntomas asociados con el miedo y con ello se observará si estas diferencias están relacionadas con la naturaleza de la afectividad negativa y la naturaleza de la afectividad positiva.

En la primera parte de esta tesis, donde se presenta el Marco Teórico, se plantean tres grandes capítulos donde en el primero se desarrollará el contexto de la investigación socio-histórico, el nacimiento de la música académica dentro de los primeros conservatorios como la primera institución educativa musical en la época renacentista y luego cómo nació y se desarrolló la figura del intérprete a lo largo de la historia desde el músico-compositor-intérprete hasta la separación de roles.

En el segundo capítulo de esta primera parte, se analizará el Estado de la Cuestión, desde una perspectiva psico-fisiológica y desde una perspectiva pedagógica. Se definirá el miedo desde un marco conceptual a partir de los diferentes aspectos: bioquímico y como construcción socio-cultural. Se indagará acerca de la naturaleza del miedo a partir de su contexto y sus relaciones. Desde la psicología social se analizarán los distintos componentes tanto psicológicos, como social y cognitivo.

Desde la perspectiva pedagógica, se hará un análisis del estudio cotidiano desde los tres aspectos principales: técnico, analítico y emocional. Se analizará lo que significa la preparación, la memorización, la concentración, la planificación y la seguridad dentro del estudio cotidiano.

En este segundo capítulo, también se hará una mención a las distintas terapias y tratamientos utilizados por los especialistas en psicología como la terapia cognitivo-conductual, terapia de grupo, terapia asociativa, hipnosis y musicoterapia; y otros tratamientos utilizados por los profesores, como las técnicas de relajación, ensayo en vivo y exposición imaginada.

En el tercer capítulo se abordará una revisión acerca del Currículo, su concepto respondiendo a factores psicológicos, sociológicos y pedagógicos. También se anexará el Currículo de especialidades de cada una de las instituciones que han intervenido en esta investigación.

En la segunda parte de esta tesis se planteará el diseño y el desarrollo de la investigación, presentada en tres capítulos.

El capítulo cuarto expondrá el planteamiento de la problemática y los objetivos a alcanzar a través de las preguntas de investigación. En el mismo capítulo se señalará el posicionamiento epistemológico elegido por parte de la investigadora y la metodología escogida.

En el capítulo quinto se realizará un análisis de datos comenzando por las instituciones y siguiendo por los participantes. Cabe mencionar que si bien la metodología elegida por la investigadora ha sido cualitativa, existen algunos elementos utilizados de la investigación cuantitativa como gráficos y cuestionarios que han sido utilizados para que el trabajo sea completado de forma más rigurosa. Con respecto a los participantes, se hará un análisis cuantitativo teniendo en cuenta las diferencias de géneros, edades, lugares de nacimientos y residencias, tanto en el alumnado como en el profesorado. Se analizarán los datos recogidos a través de las entrevistas, observaciones y cuestionarios efectuados a los participantes que han intervenido en

esta investigación de un número de 333 alumnos-pianistas y 15 profesores en total entre ambas instituciones en los dos países. En este mismo capítulo se analizarán las respuestas dadas por los alumnos-pianistas con respecto a las distintas versiones del miedo escénico, sus orígenes, sus temores y emociones, las concepciones de la escena, el paradigma de la evaluación y la relación entre profesor-alumno. Desde el punto de vista del profesorado se han analizados los diferentes perfiles del docente.

En el capítulo sexto se dará paso a una triangulación mediante unas entrevistas y cuestionarios efectuados a los profesores donde exponen sus labores como docentes y su concepción acerca de la labor pedagógica que hacen con sus alumnos-pianistas con respecto a la preparación de los conciertos, audiciones, exámenes y concursos.

Para dar fin a la investigación, en la tercera parte de esta tesis, en el capítulo séptimo se expondrán los resultados y las conclusiones extraídas gracias al análisis de los datos efectuados en los capítulos anteriores y se propondrán posibles nuevas líneas de investigaciones futuras.

En definitiva, la intención de esta tesis es la revisión consciente de la función pedagógica del profesor de piano frente a los temores, inseguridades y nerviosismos que sufren los alumnos antes de una actuación pública, lo cual en la mayoría de los casos, provoca un rendimiento proporcionalmente inferior a la intervención en clase. Es importante la toma de conciencia, si la función pedagógica es realmente suficiente o se debe hacer hincapié en determinados aspectos.

XI.2 CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO - LA PRESENCIA DEL MIEDO ESCÉNICO

El papel del intérprete fue exigiendo un comportamiento de apropiación de los «yoes» de los compositores a los que interpretaba. Y este despliegue de identidades es en lo que se convirtió el concierto.

La funcionalidad del intérprete, con respecto a la obra musical, ha estado marcada por una disyuntiva: si la obra debe interpretarse como ejecución fiel o si el intérprete debe agregarle elementos propios.

En la actualidad, con respecto a la música contemporánea, el intérprete se apropia de ella a su manera. Entre el compositor contemporáneo y el público el diálogo no es tan fuerte como con los compositores del Clasicismo o del Romanticismo. Es allí donde el intérprete es el mediador por excelencia.

Pero cuando la experiencia subjetiva de la realización de la música se torna un problema para quien la ejecuta con la vivencia del miedo escénico, asunto que nos ocupa en este trabajo, es pertinente revisar de qué manera las concepciones de la actividad musical están produciendo tal problema. No solo se trata de un asunto del intérprete en sí mismo, sino de una situación que afecta la relación entre este y su público.

La preservación del estatus del músico académico, el compromiso con la exactitud de la música que se toca, el problema de la predictibilidad del acontecimiento musical, la importancia

de una crítica cada vez más basada en resultados comparados, y en general, asumir de manera exacerbada o copiosa la música como revelación momentánea del misterio humano, podría venir en detrimento de la vivencia subjetiva de dicha práctica.

Es sabido que grandes intérpretes han padecido este problema como por ejemplo, Vladimir Horowitz, María Callas, Enrico Caruso, Pablo Casals, Ignace Paderewski y Sergei Rachmaninov, entre otros (Marinovic, 2006); lo cual le ha concedido carácter de universalidad al fenómeno.

Claudio Arrau, uno de los pianistas más importantes del siglo xx, hacía mención a una larga serie de bloqueos psicológicos en músicos que sufren colapsos nerviosos, músculos y memorias que súbitamente se derrumban, intensos temores de fracaso y de éxito, notas que se desvanecen en cantantes, frustraciones, extraños accidentes, etc. El acceso de Arrau al psicoanálisis no fue teórico sino consecuencia de los conflictos que vivió.

XI.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo se abordará el estado de la cuestión específicamente centrado en el miedo escénico desde el punto de vista psicológico y académico. Asimismo se mencionarán las investigaciones que se han hecho hasta ahora sobre la función pedagógica del profesor de piano en grado superior ante el miedo de los alumnos en concursos, conciertos, audiciones y exámenes.

Desde el aspecto psicológico de la cuestión, anteriormente se ha hecho mención acerca del construccionismo social para abordar la problemática del «miedo escénico».

Gergen (1996,1999) ha elaborado unos principios que la investigadora ha considerado de interesante mención en este estudio y que se exponen a continuación:

«Para cualquier estado de un asunto es posible un número potencialmente ilimitado de descripciones y aplicaciones».

«Nuestros entornos nos habitan a nosotros y viceversa».

«...sostener nuestras tradiciones –incluyendo aquello del sí mismo, la verdad, moralidad, educación, etc.– depende de un proceso continuo de generación conjunta de significado (...) El pasado no garantiza nada. Si nosotros deseamos mantener nuestras tradiciones en un mundo de rápidos cambios globales, nosotros nos confrontamos a la tarea diaria de sostener su inteligibilidad».

«El intento por cuestionar nuestras propias premisas, suspender “lo obvio”, escuchar encuadres alternativos de la realidad, y lidiar con tales resultados comparables de múltiples perspectivas». Es como estar en permanente diálogo con nuestro «sentido común», conscientes de que nuestros procesos son parte de entramados históricos. Lo que se hace es afirmar que «cualquier acción está sujeta a múltiples interpretaciones, ninguna de las cuales es objetivamente superior».

«El discurso emocional consigue su significado no en virtud de su relación con un mundo interior (de la experiencia, disposición o biología), sino por el modo en que este aparece en las pau-

tas de relación cultural (...) las emociones no “tienen influencia en la vida social”: constituyen la vida social misma». (GERGEN, 1996: 273)

El alumno-pianista tiene miedo y a continuación hay una reacción por tener ese miedo y muchas veces se enfada, se avergüenza, se desprecia por tener miedo. Es decir que además de tener miedo reacciona ante el miedo que tiene, y de la naturaleza de esta reacción será el destino de esta emoción. Si esta reacción interior es de enfado, de desvalorización y de descalificación de esta emoción de miedo, el miedo se va replegando en el subsuelo, va creciendo en otro espacio, pero va perdiendo la posibilidad de manifestarse, ser reconocido y asistido.

Desde otro punto de vista, lo que pregunta el pianista y pedagogo Alfred Cortot (1934) es: «¿Tiene el ejecutante una comprensión poética de la obra?». En su *Curso de Interpretación*, el maestro pide a los alumnos que escriban pequeñas reseñas sobre la partitura que van a interpretar, para saber si los pianistas están inmersos en la partitura; para que se acostumbren a indagar sobre algún documento histórico que establezca el carácter emocional de la obra.

El alumno-intérprete pone en funcionamiento, de forma positiva o negativa, su sistema emocional y lo activa al sistema de los sentimientos y a su sistema de creencias.

La suma de estos pasos tendrá un balance que condicionará la posterior representación mental de la entidad sonora.

Edwards señala que la emoción se puede estudiar de dos maneras:

- a) Analiza cómo habla la gente sobre ciertos tópicos psicológicos (comprensión parcial).
- b) Analiza cómo son utilizadas esas nociones psicológicas de manera coloquial.

Es decir, que el lenguaje común se considera constituido por muchos conceptos psicológicos y estos integran el discurso cotidiano.

El Dr. Guillermo Dalia (2004), encuentra muy importante la postura de los padres en cuanto a que no fomenten ideas irracionales y que sean prudentes sobre comentarios y valoraciones que puedan hacer en plena formación del alumno.

Según Bados (2005: 18), padres sobreprotectores o muy exigentes utilizan la vergüenza como técnica disciplinaria. Esto interfiere en el desarrollo de la autoconfianza dando paso a una gran necesidad de aprobación.

Petrovich (2003: 26), también da importancia a la influencia que los profesores ejercen sobre el alumno y menciona la auto-eficacia no solo como control sobre el instrumento sino como control de la ansiedad. La Dra. afirma que la auto-eficacia encuentra sus recursos en la vida cotidiana, la relación del alumno con su profesor y sus compañeros.

Marinovick (2006: 25), sostiene que el miedo escénico debería estar abordado de manera interdisciplinar, de forma que las investigaciones alcancen el ámbito de la vida musical.

Weintraub (2004), quien fue discípulo del Dr. Levy, parte de un trabajo basado en las emociones, el disfrute, el displacer. Opina que el músico en realidad no teme a la opinión del público sino a su propia opinión.

De acuerdo con la perspectiva de George Mead (1953), la formación de la persona se da en términos relacionales:

«Surge en el proceso de la experiencia y la actividad sociales, es decir, se desarrolla en el individuo dado de resultados de sus relaciones con ese proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso. (MEAD, 1953: 167).

La Ley de Yerkes-Dodson, es conocida por sugerir que la ejecución musical óptima es estimulada por niveles intermedios de ansiedad, mientras que bajos y altos niveles producen lo opuesto.

La relación entre el nivel de ansiedad, la dificultad de la tarea y el rendimiento, fue demostrado por primera vez en 1908 por Yerkes y Dodson en un estudio sobre la motivación en el aprendizaje.

XI.4 MARCO CONCEPTUAL

Como se ha mencionado anteriormente, esta tesis se basa en el estudio académico de los alumnos-pianistas y la función pedagógica de los profesores de instrumento.

No obstante la psicología es la disciplina que contiene las explicaciones acerca del miedo, sus componentes y diferentes aspectos.

XI.4.1 Desde una perspectiva psico-fisiológica

Como se ha mencionado anteriormente, se hará un recorrido por el «miedo» desde el punto de vista psicológico y fisiológico, desde sus distintas definiciones y aspectos ofrecidos por diferentes especialistas.

XI.4.1.1 Miedo - definiciones

El *Diccionario de la Real Academia Española* en su vigésimo segunda edición define Miedo como: «Perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo o daño real o imaginario».

Para Freud el Yo está justo en el centro de grandes fuerzas; la realidad, la sociedad, está representada por el Superyo; la biología está representada por el Ello. Cuando estas dos instancias establecen un conflicto sobre el pobre Yo, es comprensible que uno se sienta amenazado, abrumado y en una situación en la que parece que se le va a caer el cielo encima. Este sentimiento es llamado ansiedad y se considera como una señal del Yo que desea la supervivencia y cuando concierne a todo el cuerpo considera que él mismo está en peligro.

En cuanto a la terminología, José Antonio Marina y Marisa López Penas (2001), en su *Diccionario de los sentimientos*, analizan las relaciones que se pueden establecer entre distintos vocablos de un mismo campo semántico emocional, lo que nos permite conocer su matización y su gradación. Riesgo (*resicare*, romper un risco el casco de una embarcación), y peligro (de la raíz indoeuropea *per-*, ir hacia delante, penetrar en algún sitio) son palabras relacionadas con el miedo.

Temor es el miedo a algo que se piensa que ya ha sucedido, y aprensión es la aversión a tocar algo. Canguelo (miedo breve) procede del caló y significa originariamente apestar, y se relaciona con el aflojamiento de esfínteres que produce el miedo.

XI.4.1.1.1 El Aspecto Bioquímico

El profesor de fisiología Min Zhuo, de la Universidad de Toronto, explica que toma algún tiempo el que el miedo llegue a ser parte de nuestra conciencia. El acontecimiento inicial activa los receptores NMDA (las moléculas en las células que reciben mensajes y producen un efecto fisiológico específico) que están normalmente inactivas pero son accionadas cuando el cerebro recibe un trauma. Con el paso del tiempo, los receptores dejan su huella en las células cerebrales.

Toda la información que entra a través de los sentidos pasa por la amígdala, y las estructuras cerebrales que detectan peligro, no identifican detalles, sino que están atentas a cualquier percepción. La función de alarma en el sistema nervioso produce un aumento de actividad de diversas funciones corporales como aumento en la presión arterial, intensificación del metabolismo celular, incremento de glucosa en la sangre, aumento en la coagulación sanguínea e incluso un aumento en la actividad mental. De igual manera la sangre se va a los músculos mayores, principalmente a las piernas, para tener suficiente energía para escapar si es necesario. El corazón comienza a trabajar a una velocidad muy por encima de lo habitual, llevando rápidamente hormonas como la adrenalina a todo el cuerpo y a los músculos. El sistema inmunológico se detiene, así como todas las funciones no esenciales en el cuerpo, para prepararlo para lo que venga: la huida o la pelea.

«La sensación de miedo está mediada por la actuación de la hormona antidiurética (o “vasopresina”) en la amígdala cerebral y la del afecto lo está por la hormona oxitocina, también en la amígdala». (Carpenter, 1985: 506).

XI.4.1.1.2 Como construcción socio-cultural

El miedo es una característica inherente a la sociedad humana: está en la base de su sistema educativo (que, como expuso de manera radical Skinner 1948¹, en buena medida se define por el esquema básico del premio y del castigo) y es un pilar del proceso socializador.

Catherine Lutz (1988), profesora licenciada en sociología y antropología de Swarthmore College y doctorada en antropología social por la Universidad de Harvard, ha estudiado la variabilidad cultural del miedo. Según sus averiguaciones, la comunidad *ifaluk*² considera positiva la cobardía, y por tanto para ellos es bueno confesar el miedo pues es prueba de ser persona inofensiva y temerosa de las leyes del grupo³.

Enrique Echeburúa, doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid, en 1995 publicó *Fobia Social*, uno de los primeros libros que aparecía en castellano sobre esta problemática, abordándola desde una perspectiva clínica.

XI.4.1.2 Naturaleza del Miedo Escénico

Pretendemos indagar cómo se puede entender este fenómeno a partir de su contexto y sus relaciones.

Desde el punto de vista clínico-psicológico, el miedo escénico es definido como una fobia social.

Según su naturaleza este trastorno se caracteriza por un miedo intenso y persistente en respuesta a actuaciones en público. En esa situación el sujeto se encuentra expuesto ante gente desconocida al ser sometido a un examen. La persona teme actuar de modo humillante o embarazoso.

XI.4.2 Desde una perspectiva Pedagógica

Este epígrafe se desarrollará desde un punto de vista pedagógico enfocado netamente en la actividad pianística.

Pedagógicamente existen aspectos muy importantes en lo cotidiano, donde el docente tiene un papel fundamental como guía. Existen tres pilares fundamentales en la preparación de un concierto, examen o concurso además del estudio habitual: la preparación, la planificación y la seguridad.

1 El libro de Skinner publicado en 1948, la novela *Walden Two*, presenta una sociedad utópica basada en el condicionamiento operante (conducta voluntaria usada en operaciones dentro del entorno). Especula sobre una sociedad futura totalmente programada con técnicas de ingeniería de la conducta.

2 Ifaluk, Izaluk o Ifalik está situada en las Islas Carolinas en el estado de Micronesia en el Océano Pacífico.

3 Unnatural Emotions, The cultural construction of danger, citado en J. A. Marina y M. L. Penas (1999: 251) *Diccionario de los sentimientos*, ediciones Anagrama.

Por otra parte, actuar es una habilidad y como tal hay que aprender a desarrollarla; es decir, que la capacidad de actuación frente a un tribunal o en un escenario se incrementa.

El desarrollo de las habilidades proviene de una cadena de fibras nerviosas que transmite un impulso eléctrico que viaja a través de una señal. La mielina es una membrana que rodea a las fibras nerviosas y cuanto más gruesa sea a través de la práctica intensa, hace que la señal emitida sea más fuerte y más veloz e impide que los impulsos eléctricos se escapen.

«Cuando encendemos nuestros circuitos de la manera correcta (cuando practicamos el *swing* con ese palo de golf o tocamos una nota), nuestra mielina responde cubriendo el circuito neural y añadiendo, en cada nueva capa, un poco más de habilidad y velocidad. Cuanto más gruesa sea la capa de mielina, mayor será su capacidad de aislamiento, de manera que nuestros movimientos y pensamientos se volverán más veloces y precisos». (COYLE, 2009: 11).

XI.4.2.1 El Estudio Cotidiano - Diferentes aspectos

Dentro del Estudio Cotidiano, desde el punto de vista musical, existen tres aspectos a partir de los cuales el intérprete se relaciona con la obra.

- a) Técnico**
- b) Analítico**
- c) Emocional**
- d) Existencial**

La técnica sirve como instrumento para expresar la propia emoción y no como un fin en sí mismo. Mejorar la capacidad técnica solo sirve como medio para lograr una mayor expresividad. El alumno-pianista pondrá a su servicio el trabajo mecánico para crear algo y no para impresionar a los demás.

La completa comprensión del estudio técnico ayudará al alumno-pianista a la resolución de problemas, que de no ser así, le invadirá la inseguridad que es uno de los factores desencadenantes del miedo escénico.

El análisis y sus contenidos centrarán el interés en el estudio del proceso a partir del cual los alumnos perciben y construyen significados; de la música, sus atributos y sintaxis; del contexto del que provienen las formas y sus autores y de la exploración de las fuentes.

En la vinculación entre análisis e interpretación es muy común hablar de *forma* ya que el análisis es utilizado para describir los aspectos formales de una partitura.

Es muy importante la inclusión de las emociones como elemento principal dentro del ámbito de la clase.

A veces la tensión emocional domina la tensión física entorpeciendo la acción de las manos. Hay estilos que son más elásticos desde el punto de vista dactilar aunque esto puede resultar emocionalmente laxo.

XI.4.2.2 La preparación

La preparación de un programa ya sea para conciertos, audiciones o exámenes, tiene muchas implicancias. Al hablar de preparación es preciso indicar diferentes aspectos que hacen a la labor del futuro pianista profesional.

Existe la preparación física que se refiere al aspecto técnico de las obras, teniendo en cuenta los conceptos mencionados anteriormente en el «estudio cotidiano». Pero también muy importante es la preparación psicológica del alumno-pianista ante su presentación frente al público o tribunal.

«Algunos profesores reconocen la importancia de la preparación psicológica del alumno antes de la actuación, pero pocas veces ofrecen algo más que las típicas palabras de ánimo» (BERMAN, 2010: 181).

El profesor debe aportar al alumno-pianista las herramientas emocionales que necesite para su desarrollo como artista. Ese enriquecimiento emocional irá de la mano del tiempo y la madurez acompañado por las experiencias que vayan viviendo los alumnos de manera individual en sus vidas.

XI.4.2.3 La Memorización

Es una función psíquica mediante la cual podemos almacenar, recuperar la información, fijar, conservar, evocar, reconocer y localizar hechos.

La memorización comenzará cuando se empieza el estudio de una partitura a través del análisis. En este momento tiene una vital importancia el canto de las notas en voz alta ya que es un proceso lento pero muy preciso. Cantar los pasajes más difíciles de una sección, da una gran seguridad.

Existen diferentes tipos de memoria, las cuales hay que entrenar a través de distintos mecanismos para que se puedan activar en el momento de la ejecución de la partitura.

En realidad, el acto de memorizar viene a consecuencia de un estudio detallado y una práctica intensa.

XI.4.2.4 La Concentración

La concentración se entrena como cualquier músculo y como cualquier órgano necesita períodos de descanso. De hecho cuando el cerebro necesita de ese descanso nos lo hace saber desviando la atención. Cuando el trabajo es muy intenso y prolongado la concentración disminuye aumentando la baja productividad.

Sin una cuidadosa concentración, disciplina y rigurosa atención durante la fase de estudio, nunca se sabrá qué se ha grabado en el inconsciente.

La mayor preocupación es el posible fallo de memoria muy habitual en el miedo escénico, pero en realidad el problema no reside en la memoria en sí misma sino en la concentración. Este sentimiento hace que la persona trabaje de forma obsesiva dedicándole una cantidad innecesaria de horas al instrumento llegando a un resultado no deseado como es la ejecución automatizada donde la mente no interviene.

Si la preparación no ha sido totalmente suficiente, el miedo se apoderará del alumno-intérprete-pianista antes y durante la presentación.

La concentración se entrena como cualquier disciplina. Pero primeramente el alumno-pianista comenzará por reconocer sus propias dificultades y luego ser lo suficientemente persistente para hacer algo de provecho con respecto a ello.

Para evitar una concentración defectuosa el alumno debe establecer un marco de estudio que favorezca a la concentración. Como muchos otros rituales cotidianos, la concentración eficaz se puede convertir en un hábito arraigado. Para adquirir este hábito beneficioso es importante establecer unas horas diarias en las que dedicar toda la atención exclusivamente a estudiar.

XI.4.2.5 La Planificación

Existe la necesidad de esbozar un plan individual para cada alumno. Ese plan va más allá que una simple lista de obras que conformarán un programa de examen o de un concierto. Ese plan cumple la función de un diagnóstico y un pronóstico pedagógico.

La primera consideración es la referida a la elección del repertorio y especialmente al orden en que las obras serán ejecutadas ante el público; este punto es muy importante ya que ejerce una gran influencia sobre el impacto global del concierto. Es aconsejable comenzar con una partitura que otorgue confianza al alumno-pianista y le permita entrar plenamente en la música dando paso a una concentración absoluta.

La intervención del profesor es de gran ayuda para el alumno-intérprete a la hora de elegir el orden de las obras para un concierto. Este orden es aconsejable que surja de una conversación entre profesor y alumno, buscando puntos en común de acuerdo al repertorio preparado.

XI.4.2.6 La seguridad

Si el estudio previo ha sido genuinamente profundo, el alumno-pianista debería hacer ejercicios lentos, relajados y recordar las ideas musicales que quiera transmitir.

En la última fase de la preparación de un concierto o actuación en público puede que el alumno se encuentre en un momento en que perciba que ya no necesita trabajar más las obras sobre el piano con lo cual es conveniente tomar una pequeña distancia, lejos del piano, leyendo la partitura, dejando que la música suene dentro de la mente del intérprete.

La planificación y la seguridad previa a la presentación pueden reducir significativamente la tensión y hacer el concierto mucho más agradable.

XI.5 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En función de las consideraciones anteriores, en la presente tesis se plantea la siguiente pregunta:

Con el objetivo de aumentar la funcionalidad y acercar paulatinamente al alumno hacia su propio disfrute y mejor rendimiento ¿Cómo puede ayudarle el profesor?

El planteamiento del miedo en la actuación ante el público será estudiado dentro de un contexto inserto en la actividad de ejecutar el piano en público y considerando su implicación en la relación que se establece entre el pianista-intérprete y el público o tribunal.

A su vez los interrogantes iniciales darán lugar a las siguientes sub-preguntas:

¿Cómo afecta el miedo al alumno-intérprete en su interpretación?

¿Qué significa, en realidad, que aparezca el miedo en el momento de tocar en público?

¿Cómo construye el alumno-intérprete su relación con el otro y con la escena a pesar del miedo?

¿Cómo lo ayudaría el profesor?

Al plantear de esta manera las preguntas de investigación, el trabajo estará orientado a estudiar las formas en que los alumnos-pianistas hablan acerca del miedo y el nerviosismo antes, durante y después de una actuación ante el público, ya sea en un concierto, en un examen o un concurso; y las formas en que los profesores aportan soluciones pedagógicas ante la problemática del miedo, nerviosismo o ansiedad escénica.

XI.6 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se pretende lograr que el profesor redescubra al músico-pianista interior que existe en el alumno, le enseñe a disfrutar en el escenario, a mejorar su relación con el instrumento, la música y su estudio cotidiano.

Así, la función del docente frente a la problemática del miedo ante el público, será la de orientar su enseñanza hacia el aprender a disfrutar de la actividad musical del alumno, es decir, aprender a interpretar sin ansiedad o al menos controlándola.

El profesor deberá enseñarle a estudiar y qué hacer antes, durante y después de una actuación.

El alumno creará su propia imagen con la ayuda de su profesor sin olvidar la planificación estratégica de la carrera profesional, aprenderá a potenciar sus fortalezas como músico y a desarrollar sus propias técnicas.

En este trabajo se planteará la relación del alumno con el maestro, comprender y profundizar dicha relación con el objetivo de aumentar la funcionalidad y acercar paulatinamente al alumno al disfrute y mejora de su propio rendimiento.

XI.6.1 Los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

Objetivo general:

Caracterizar la función pedagógica del profesor de piano en grado superior frente a la problemática del miedo escénico de los alumnos.

Objetivos específicos:

- Analizar el «miedo escénico» como fenómeno de estudio.
- Establecer herramientas necesarias para la solución del problema.

XI.7 POSICIONAMIENTO EPISTEMOLÓGICO

La epistemología trata sobre el tipo de relación que existe entre el investigador y lo investigado. El paradigma guiará a la investigadora hacia la selección de los métodos en los aspectos ontológicos y epistemológicos a seguir.

En esta parte de la tesis se describirán los fundamentos epistemológicos de la investigación; se tomará partido por un determinado paradigma epistemológico el cual dará respuesta a los tres bloques de cuestiones relacionadas con la fundamentación del conocimiento que se pretende crear:

a) En primer lugar las cuestiones versarán sobre la naturaleza del conocimiento creado. Se plantearán interrogantes acerca de la naturaleza de la realidad y el conocimiento y las relaciones entre la investigadora y el objeto a investigar.

b) En segundo lugar se cuestionará cómo se creará el conocimiento: si se trata de un esclarecimiento de una relación causa-efecto, si se trata de una interpretación propia de la investigadora, o si el conocimiento se construirá por el propio acto de investigación.

c) En tercer lugar, el conocimiento adquirido deberá ser sometido a un criterio de validación para ser admitido por la comunidad científica adherida al paradigma epistemológico adoptado.

El conocimiento se obtendrá como resultado de la construcción de este trabajo.

El posicionamiento epistemológico de la investigación se centrará en el paradigma constructivista (Guba & Lincoln, 1994), cuyo punto de ruptura inicial será el desplazamiento de una ontología realista a una ontología relativista donde las realidades estarán basadas en la experiencia social y serán captables en forma de construcciones múltiples más o menos estructuradas y alterables.

El constructivismo, desde el punto de vista ontológico es relativista. Las realidades son captadas en forma de múltiples construcciones, basadas en la experiencia social. Estas construcciones serán alterables así como son las realidades que les están asociadas.

Desde el punto de vista epistemológico es transaccional y subjetivista. Significa que el investigador y el objeto a investigar están interactivamente relacionados y los resultados se van creando según avanza la investigación.

Y desde el punto de vista metodológico es hermenéutica y dialéctica, es decir que la naturaleza de las construcciones sociales sugieren que las construcciones individuales puedan ser extraídas a través de la interacción del investigador y los encuestados.

El fin u objetivo de la investigación para el constructivismo es la reconstrucción de construcciones anteriores, comprender y reconstruir las construcciones iniciales con el objetivo hacia el consenso aunque permanece abierta a nuevas interpretaciones.

XI.8 METODOLOGÍA - JUSTIFICACIÓN

Existe una metodología para ordenar un trabajo, hacerlo en plan riguroso, pero este no es un trabajo lineal como ocurre en las ciencias naturales sino que es un trabajo mucho más abierto. Como corresponde a un estudio de una disciplina de las ciencias sociales que no son unívocas, deterministas, universales, ni objetivas, sino que dependen de los sujetos que se están observando, están implicadas en la acción, dependen del contexto y en definitiva dependen de la interpretación.

Como consecuencia al posicionamiento epistemológico expuesto anteriormente, ello le da sentido a las etapas en las que se conceptualiza el método de investigación cualitativa. Dichas etapas son la formulación, diseño, ejecución y cierre de la investigación.

En la introducción se han expuesto los objetivos de esta tesis y la formulación de las preguntas que dieron origen a la misma.

En la primer etapa se encuentra el marco teórico, el contexto donde han tenido el nacimiento de los conocimientos que se van a investigar, ya sea desde su contexto socio-histórico y el marco conceptual de la problemática a desarrollar y el hecho de preparar un plan emergente que orienta tanto el contacto con el objeto de estudio como con la manera en que se obtendrá conocimiento acerca de la misma.

La segunda etapa es la de ejecución del plan de investigación en la que tienen lugar un despliegue de varias estrategias de contacto con la realidad objeto a investigar, como por ejemplo las observaciones y entrevistas.

La tercera etapa será el cierre o conclusiones de la investigación.

El objetivo de esta metodología será la captación del significado, el lenguaje utilizado será conceptual, la manera de captar la información será flexible y el procedimiento inductivo.

La metodología utilizada en esta tesis será cualitativa pero también se utilizarán algunos elementos como cuestionarios y gráficos característicos de la investigación cuantitativa para complementar la información analizada.

XI.9 TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS

La obtención del corpus de investigación se logró a través de observaciones, entrevistas y cuestionarios realizados a los participantes de manera individual. El objetivo principal fue focalizar la interacción sobre el tema del miedo escénico.

Al realizar esta acción, se ha tenido en cuenta el enfoque desde el cual se ha planteado el trabajo de investigación y el tipo de información que se ha pretendido captar con respecto a las características de la fuente de información y el tiempo que se ha dispuesto para todo el proceso.

La recolección de datos se ha ido precisando en la medida que se iban desarrollando el contacto con las personas y las distintas situaciones de las que surgían esos datos; lo cual significó ser totalmente flexible.

XI.10 ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo, la investigadora realiza un procesamiento de los datos recolectados a través de las diferentes técnicas anteriormente expuestas.

La primera tarea del procesamiento de los datos es la organización de la información. A continuación se hará una descripción textual de los datos recibidos de las instituciones y los participantes de la investigación.

La segunda tarea será la de segmentar los datos y a partir de entonces abrir las categorías que hayan emergido, la reagrupación y una lectura diferente de los datos.

La tercera tarea tendrá como objetivo estructurar la síntesis conceptualizada de los datos a partir de la interrelación de las diferentes categorías.

XI.10.1 Instituciones

Los centro educativos en los que se ha llevado a cabo la investigación son:

Conservatorio Superior de Música de Aragón situado en Vía Hispanidad 22, en la ciudad de Zaragoza, provincia de Aragón en España.

Instituto Universitario Nacional de las Artes, Departamento de Artes, Conservatorio Nacional de Música «Carlos López Buchardo», situado en Av. Córdoba 24, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en Argentina.

Estas instituciones han sido las escogidas por la investigadora debido al conocimiento de las mismas, sus profesores, directores, y por lo tanto la facilidad para realizar una investigación con total libertad.

XI.10.2 Participantes

La elección de los participantes incluidos en el proceso de recolección de información, está determinada por los objetivos anteriormente expuestos en la introducción. Han existido razones de manejo de la información, convivencia, tiempo y disponibilidad de actitud.

Se ha tomado un muestreo de casos homogéneos ya que los participantes poseen algún tipo de experiencia común en relación al núcleo temático de esta investigación.

También se puede decir que el criterio de elección ha sido lógico debido a que todos reúnen un criterio predeterminado de importancia: alumnos de piano de grado superior.

En esta investigación se contó con la participación de 348 alumnos (224 de Zaragoza y 124 de Buenos Aires) de la especialidad de Piano a lo largo de 5 cursos en Argentina y 5 en España.

Durante el curso 2012-2013 se produjo una disminución en la cantidad de alumnado en el CSMA debido al conflicto que sufrió la institución por la expulsión de algunos de sus profesores. Esto provocó el abandono de la institución por parte algunos alumnos. El número de alumnos que dejaron la institución fue de 15 y esto afectó al número de participantes en esta tesis. Por lo

tanto al comienzo de la investigación, el recuento de alumnos-pianistas participantes en dicha institución fue de 224, reduciéndose a 209.

El curso lectivo en Argentina comienza en marzo hasta diciembre de cada año y en España es de septiembre a junio. La selección correspondió a la factibilidad de encuentro con ellos para la realización de las entrevistas. Se garantizó el anonimato.

La cantidad de profesores en el Conservatorio de Música de Aragón ha variado desde que ha comenzado esta tesis debido a la supresión de profesores especialistas (no funcionarios) por haberse detectado irregularidades en la contratación de dicho personal. Con lo cual, al inicio de este trabajo (septiembre de 2009) la cantidad de profesores era de 6 hasta el comienzo del curso 2012-2013. En el transcurso del mismo curso la plantilla se ha reducido a la mitad, es decir 3. En el curso 2013-2014 la cantidad de profesores de piano no ha variado como tampoco en cuanto a Técnica Alexander, pero se ha suprimido la asignatura Miedo Escénico.

Los profesores de la asignatura Piano del Conservatorio Superior de Música de Aragón desde septiembre de 2009 hasta octubre del curso 2013 fueron 6 (de los 6 totales en Zaragoza). Luego, a partir del mes de noviembre de 2013, se han entrevistado y observado las clases de 3 docentes, de los 3 que han quedado en dicha institución; 1 de Miedo Escénico y 1 de Técnica Alexander. A partir del curso 2013-2014 no se han realizado observaciones ni cuestionarios en la asignatura Miedo Escénico ya que se ha quitado de la programación.

En el Instituto Universitario de las Artes, Departamentos de Música han colaborado 7 profesores (de los 14 totales en Buenos Aires). No se han podido efectuar entrevistas a profesores especialista en la materia de Miedo Escénico, ni en Técnica Alexander en Argentina porque no se imparten tales asignaturas.

XI.11 TRIANGULACIÓN DE DATOS

La Triangulación es una de las técnicas de análisis de datos más características de la metodología cualitativa. Consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí. Denzin (1974: 291) define la triangulación como «la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno».

Con la triangulación se pretende buscar la convergencia de los datos para poder corroborar la interpretación del objeto de la investigación.

Si las estrategias arrojan los mismos resultados, significa que los hallazgos se corroboran, pero si no es así, la triangulación permite una perspectiva más amplia con respecto a la interpretación de la problemática, lo que significa que se pueden abrir otras líneas de investigación.

En este trabajo se ha empleado una metodología de investigación cualitativa pero también se han tenido en cuenta determinados elementos de la metodología cuantitativa para que el resultado sea más completo y preciso.

La investigadora ha organizado la exposición partiendo de la base del conocimiento que tenían los alumnos acerca del nerviosismo, su origen, las causas y manifestaciones, para continuar con su evolución y desarrollo.

En los anexos aparecen las transcripciones de las entrevistas, cuestionarios, observaciones y documentos del trabajo de campo de las que se han extraído las referencias. De estos se han suprimido parte de estos fragmentos seleccionados para que no aparecieran reiterados en su totalidad en ambas secciones del informe.

Comenzando con las respuestas de los alumnos y los profesores se han buscado puntos en común para corroborar la interpretación del objeto del trabajo, que es la función pedagógica del profesor de piano en grado superior ante el miedo escénico de los alumnos.

XI.11.1 Conocimiento sobre el hecho escénico

Uno de los temas comunes fue el conocimiento acerca del origen y sucesos que tienen lugar en el hecho escénico.

Al respecto los alumnos han respondido mencionando una diversidad de aspectos como los sintomatológicos, inseguridades en el estudio e incertidumbres personales.

Los alumnos lo atribuyen a la falta de estudio, a factores físicos y psicológicos.

Tanto los alumnos como los profesores en su gran mayoría no tienen conocimientos acerca del hecho escénico ni han tenido formación académica al respecto. Resulta lógico deducir que si los profesores carecen de instrucciones los alumnos también, a no ser que estudien otras carreras en las que se trate dicha problemática, lo que ha dado lugar a las respuestas académicas.

Algunos profesores han manifestado que la preparación práctica hacia la escena es adquirida por transmisión de profesores a alumnos, a través de sus clases y el acompañarlos en el camino.

De acuerdo a las observaciones de las clases de piano y las entrevistas en ningún momento se ha mencionado el conocimiento y origen de esta problemática.

Esto significa que no existe formación e información sobre el hecho escénico a nivel académico.

XI.11.2 Preparación en el estudio

Con respecto a esta cuestión, se ha podido observar que algunos de los participantes han hecho más hincapié que otros. Dentro de este tema emergente existen distintos ítems, que los participantes han manifestado. Por ejemplo: la calidad del estudio, la frecuencia de las presentaciones públicas y la preparación de la escena.

XI.11.2.1 La calidad del estudio

Algunos alumnos manifestaron que el origen de sus nervios, se debía a un estudio deficiente o de poca calidad sin especificar cómo es un estudio eficiente o de una calidad provechosa.

En determinadas respuestas se ha podido percibir que algunos alumnos entienden la importancia del aspecto analítico de las obras, como herramienta que otorga seguridad en la interpretación del repertorio ante el público.

Existe una coincidencia entre las respuestas de los cuestionarios a profesores y alumnos con respecto a la preparación de las obras que se van a exponer ante el público. Ambas partes concuerdan en que una preparación de calidad, es esencial ante la aparición del Miedo Escénico. Pero algunos profesores no han mencionado esta herramienta en las entrevistas y tampoco la han aplicado en las clases que han sido observadas. Se centran en el trabajo de la calidad del sonido y su proyección, los recursos técnicos y la interpretación pero sin investigar alusiones y en la estética del compositor. Esto significa que el alumno hace una interpretación personal, intuitiva guiado por su profesor y basándose en la edición de la partitura.

Existe una divergencia relacionada con la calidad del estudio y es que en ocasiones el alumno busca los elementos que hacen a un estudio eficiente pero no siempre los encuentra.

Existen declaraciones donde se ha podido comprobar un cambio en la manera de estudiar por parte del alumnado, ya sea por iniciativa del profesor, por decisión propia, por otros..., aunque no lo han dicho, al no encontrar soluciones.

Por lo tanto el alumno no puede aprender lo que el profesor no le enseña. En este caso, algunos estudiantes salen de su contexto en busca de los elementos que les lleven a poner fin a sus problemas.

XI.11.2.2 La frecuencia de las presentaciones públicas

En ciertas ocasiones los alumnos han reclamado la carencia en la frecuencia de actuaciones públicas para poder adquirir una experiencia que les otorgue la tranquilidad deseada y poder dedicarse a disfrutar de la música.

Algunos de los profesores del CSMA han declarado en las entrevistas haber luchado por las actuaciones de sus alumnos, esto fue cambiando con el tiempo y terminó extinguiéndose, algo que se ha podido observar.

Es decir que aunque los profesores tengan la voluntad de que sus alumnos tengan una frecuencia de actuaciones públicas, la institución no responde al requerimiento de los alumnos y de los profesores.

En el caso de los profesores del IUNA, tienen todo el apoyo de la institución para impulsar el desarrollo de los alumnos a que se conviertan en futuros profesionales y pierdan el miedo a enfrentarse al público.

En este tema existe una divergencia entre las instituciones, ya que por parte del IUNA hay una preocupación por la promoción de actividades donde los alumnos se sienten partícipes. En el CSMA las propuestas de conciertos y audiciones son escasas. No existe la organización de concursos.

La frecuencia con que el alumno se enfrente a sus miedos, propiciará el éxito en derrotarlos o controlarlos.

XI.11.2.3 La preparación de la escena

Los alumnos han manifestado en varias ocasiones la importancia que le otorgan a la preparación.

Por lo que se puede observar en las respuestas de los profesores del CSMA, hay algunos que al considerar la escena como una consecuencia, no se ocupan de ella, haciendo como mucho un ensayo o clase grupal. Solamente un profesor ha descrito las fases con todos los aspectos necesarios para que la preparación sea exitosa.

Se puede deducir que la mayoría de los profesores del IUNA, están muy involucrados con el trabajo escénico de los alumnos. Tienen diagramado el trabajo paso por paso hasta conseguir que el alumno suba a un escenario en condiciones de tranquilidad y confianza con lo que está haciendo. Hay una coherencia entre lo que han declarado y el trabajo que realizan con los alumnos.

Existe una coincidencia con las declaraciones de los alumnos que afirman sentirse guiados, confiados en las etapas progresivas que les van marcando los profesores para cada curso, con unos objetivos muy precisos para que la evolución sea firme y exitosa.

Los alumnos de ambos centros de estudio coinciden que la preparación de la escena es un factor importante para obtener seguridad. Unos porque lo experimentan de la mano de sus maestros y otros porque así lo creen.

La divergencia está entre los criterios de los profesores de ambas instituciones, donde unos afirman que la escena es la consecuencia del estudio diario y otros consideran que la escena debe ser estudiada y preparada además del estudio del repertorio.

XI.11.3 La relación profesor-alumno

Este ha sido un punto clave por la importancia que le conceden los estudiantes.

La formación, la evolución de la relación entre el profesor y el alumno puede convertirse en uno de los obstáculos más importantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a lo expresado entre ambas partes en el CSMA, los alumnos denuncian falta de cercanía por parte de algunos profesores que dicen que su relación es cercana. Es decir que lo que algunos docentes manifiestan no se corresponde con la realidad que perciben algunos estudiantes.

La falta de empatía también es un factor que afecta el proceso, esto se traduce en carencia de comunicación entre ambos y crea una falta de apoyo y confianza para resolver los problemas.

Resumiendo, se han detectado los siguientes problemas en la relación profesor-alumno: déficit en el refuerzo positivo por parte de algunos profesores, falta de comunicación entre ambas partes, choque de personalidades, conflictos personales que entran en apremio con la práctica pedagógica. Se puede decir que la calidad de la relación tanto desde la perspectiva pedagógica como personal, influye en el nivel de autoconfianza del estudiante.

El educador debería relacionarse y establecer una comunicación fluida con sus educandos, brindándoles seguridad, confianza y afecto. Esa confianza es la que generará en el alumno su seguridad personal para llegar a vencer sus miedos.

XI.11.4 Ayuda por parte del profesor

Uno de los objetivos específicos de la investigación era enunciar las herramientas necesarias para la solución del problema.

Los alumnos del CSMA en más de un 50% no han pedido ayuda a sus profesores ante la problemática.

La solución que los profesores aportan se basa exclusivamente en el estudio, aunque algunos han ido un poco más allá, y han dado algunos consejos de índole personal.

Se puede observar que las necesidades de los alumnos no pasan por estudiar más horas sino que podrían estar buscando otro tipo de soluciones.

De todos modos más del 25% del alumnado encuestado ha declarado que sí ha pedido ayuda a su profesor de piano. Algunos han obtenido el apoyo deseado y a otros no les ha satisfecho la respuesta recibida.

Es decir que los profesores han manifestado ofrecer soluciones a los alumnos ante el miedo escénico, pero algunos no lo concretan. De acuerdo a las declaraciones realizadas en las

entrevistas, la herramienta que más utilizan los profesores son los ensayos y las clases grupales. Otros justifican la falta de recursos diciendo que la presentación en público es una consecuencia y por lo tanto no necesita ser preparada.

La mayoría de los alumnos del IUNA, más del 80%, dice contar con sus profesores tanto desde el punto de vista profesional como personal.

Existe coincidencia entre las declaraciones de los profesores de este centro, y las respuestas de los alumnos.

En las entrevistas a los profesores del IUNA, se puede apreciar que existe un compromiso primordial con el alumno en la mayoría de los casos anteponiendo sus propias actuaciones.

Las personas pueden declarar lo que piensan, lo que creen que es correcto y su deber con relación a los demás, pero son las acciones las que corroboran si existe congruencia entre lo que se dice y lo que se hace.

XI.11.5 Apoyo institucional

Una cuestión detectada en el análisis de documentos es el papel que el contexto educativo institucional tiene sobre la motivación y por tanto en la autoconfianza de los alumnos.

El trabajo en equipo que realizan los alumnos junto con sus profesores, necesita del apoyo de las instituciones para que el círculo del proceso enseñanza-aprendizaje se cierre y los alumnos tengan la posibilidad de exponer sus trabajos.

En el caso del CSMA se percibe un desánimo que es necesario afrontar para evitar una dinámica desmoralizadora que afecte al grado de tolerancia y la capacidad de respuesta de los alumnos ante las adversidades y contrariedades que encontrará en su formación.

Existe una coincidencia con las respuestas de los alumnos por parte de algunos docentes. Así lo han manifestado algunos profesores en las entrevistas.

Esta situación ha sido planteada por los profesores de piano a la dirección del centro, sin conseguir éxito.

Los alumnos del IUNA dicen que su centro les proporciona una oferta amplia para que se presenten, no solamente a las audiciones de los cursos, sino a los ciclos de conciertos que los mismos profesores sugieren a la dirección, y los concursos que se organizan allí.

Esto se ha podido corroborar con las observaciones que se han realizado de las audiciones, conciertos temáticos y concursos, en la institución.

En las entrevistas a los profesores se han mencionado estas actividades y su implicación en la organización de conciertos temáticos y ciclos.

Se han utilizado una variedad de fuentes de información respecto del problema que nos ocupa, la función pedagógica del profesor de piano en grado superior ante el miedo escénico de los alumnos. La triangulación se produjo cuando ha existido concordancia o discrepancias entre las fuentes. Se han triangulado personas/informantes en determinados tiempos y en los contextos o espacios determinados.

Estas convergencias y divergencias se han dado en determinados aspectos, algunos de manera parcial y otros completos. Son temas concernientes al conocimiento del hecho escénico, la preparación en el estudio, la relación entre los participantes profesor-alumno, la ayuda que el docente pueda proporcionarle al estudiante y el apoyo a ambos por parte de las instituciones.

Se podido observar que en el análisis de la triangulación también existieron convergencias entre los temas emergentes. Así como la relación entre profesor-alumno tiene influencia en la ayuda que el docente le puede brindar al alumno, también existió entre la frecuencia de las presentaciones públicas con el apoyo institucional.

Esto ha demostrado que no solo coinciden sino que además se complementan, ya que si el docente no tiene relación con su discípulo difícilmente este le pida ayuda. Y si los centros de estudio no organizan y promocionan actividades, los alumnos no tendrán la frecuencia en las actuaciones que son necesarias para enfrentarse a sus nervios, temores y sentirse cada vez más seguros consigo mismos y con su instrumento.

La institución juega un papel protagónico como tercer sujeto en la relación alumno-profesor-institución. Y como cualquier relación si uno de los integrantes no funciona, la relación se deteriora.

XI.12 CONCLUSIONES

Nos encontramos frente al final de esta Investigación enfocada en la Función Pedagógica del profesor de piano en grado superior, ante el Miedo Escénico de los alumnos.

Se dio comienzo a la misma analizando la evolución desde el contexto socio-histórico de la educación en la antigüedad, los primeros conservatorios y el nacimiento del intérprete donde se gestó la presencia del miedo escénico.

Luego ha sido necesario establecer cuál era el marco conceptual del problema desde una perspectiva psico-fisiológica y desde otra pedagógica.

A continuación se realizó una observación sobre las diferentes investigaciones precedentes tanto en Europa como en América, ya que el trabajo se llevó a cabo en los dos continentes, para valorar el estado de la cuestión.

Este proceso ha arrojado datos e información para dar respuestas a las cuestiones planteadas al inicio de esta investigación.

En este momento es necesario hacer referencia a los interrogantes y objetivos vinculados a la descripción del problema planteado, para responder y valorar si estos objetivos se han cumplido y si se dieron respuesta a las preguntas formuladas.

XI.12.1 Respuestas a los interrogantes de la investigación

En este epígrafe se hace una revisión de la información analizada. En función de las preguntas y objetivos planteados en el presente trabajo en el Capítulo V, en los epígrafes V2 y V3 en la segunda parte de esta tesis, se han podido extraer las siguientes conclusiones:

XI.12.1.1 Interrogante principal

La primera pregunta de la investigación es: **Con el propósito de aumentar la funcionalidad y acercar paulatinamente al alumno hacia su propio disfrute y mejor rendimiento ¿cómo puede ayudarle el profesor?**

Recordamos que el objetivo era el de especificar la función pedagógica del profesor de piano en grado superior frente el miedo escénico de los alumnos.

La práctica educativa en el grado superior de música es un sistema interactivo en el que inevitablemente el afecto y las emociones tienen un rol muy importante.

Se constata el hecho de que frecuentemente es el profesor quien hace uso de sus competencias emocionales para relacionarse con el alumno pero, en algunos casos, no realiza esfuerzos para generar en él esas competencias para que las use autónomamente.

En las entrevistas se observan algunas afirmaciones que apuntan más a un deseo que a una realidad, por ejemplo, la manifestación del profesorado acerca de que el diálogo es una de las estrategias más usadas.

Esto contrasta con las escasas manifestaciones verbales de determinados profesores referidas a la dimensión emocional. Se pone de manifiesto cuando en las entrevistas se les preguntó cómo ayudan a los alumnos con respecto al miedo ante los exámenes o conciertos diciendo que lo hacían en el momento de las clases, pero **no existe una claridad de concepto sobre qué, cómo y por qué se hace lo que se hace**. Los alumnos demandan una falta de comunicación, sienten que no son escuchados.

Es fundamental que los profesores conozcan las competencias emocionales y sus procesos de desarrollo, el modo en que influyen en la personalidad del alumnado y cómo

su práctica educativa –interacción con los compañeros, organización de la clase, metodologías– influye en el desarrollo de las competencias emocionales.

El verdadero educador debe generar en sí mismo y en sus alumnos la necesidad de una vida sin miedos.

XI.12.1.2 Interrogantes secundarios

El interrogante principal dio lugar a tres preguntas secundarias:

XI.12.1.2.1 Primer interrogante secundario

La primera sub-pregunta deriva de la pregunta principal de la investigación: ¿Cómo afecta el miedo al alumno en su interpretación?

El objetivo fue el de detectar la presencia del miedo escénico en las interpretaciones de los alumnos.

Como punto de partida, se ha tomado el discurso de los alumnos para comprender el concepto del nerviosismo.

En respuesta a este interrogante de la investigación se puede observar, después de analizar los datos extraídos de las contestaciones, es que los estudiantes mayoritariamente relacionan la sintomatología del miedo con el nerviosismo y sus manifestaciones fisiológicas. También, como segunda opción, los alumnos son conscientes que el miedo o nerviosismo se debe a la falta de estudio o la mala preparación en el repertorio y especialmente la falta de preparación escénica. Uno de los temas mencionados en las respuestas de los alumnos es el miedo a los fallos técnicos, de memoria, a perderse y muchos de esos miedos desembocan en tensiones musculares. Muchos han manifestado ser conscientes de que su manera de estudiar no era efectiva, pero no encontraban las respuestas para llegar a la solución de ese problema que a su vez les generaba inseguridad. A través de un seguimiento realizado durante los cinco cursos de los alumnos que año tras año continuaban con la indagación, lamentablemente, muchos no han encontrado la solución y desistieron de la búsqueda.

Otro de los temas que los alumnos mencionan en sus respuestas es la presencia de los exámenes, conciertos, concursos y audiciones.

En algunos casos, la falta de continuidad de estas presentaciones públicas, es frecuentemente denunciada por los profesores y alumnos ya que consideran que es otro de los factores que promueven la ansiedad y el nerviosismo. Son situaciones de peligro que pueden ser vencidas si se las enfrenta continuamente.

Pero, como contrapartida, existen casos de alumnos que se encuentran permanentemente expuestos a estas situaciones ya que la misma institución, además de los exámenes y las audiciones

que le impone su currículo, se encarga de organizar una gran cantidad de encuentros, ciclos de conciertos y concursos, muchos de ellos también promovidos por los mismos profesores. Estos docentes, algunas veces, atraviesan las fronteras de la institución y tienen establecidos un número determinado de conciertos anuales en entidades que se ocupan de la organización de conciertos y concursos. Por otro lado, algunos de ellos, también promueven encuentros de pianistas en sus casas, donde también intervienen los alumnos. Es decir, que los estudiantes se encuentran en constante exposición al público.

En el transcurso de la interpretación habrá fallos, pero si el dispositivo interno está orientado hacia la excelencia, esos errores no se convertirán en el factor fundamental.

Dentro del ambiente musical de un determinado nivel, se puede observar una tendencia excesiva a tener una actitud perfeccionista a la hora de interpretar, alimentada en la mayoría de los casos por una competitividad exagerada con otros músicos. La obsesión por el éxito a toda costa, encubre habitualmente el deseo de superar a los demás, de hacerlo mejor que los otros.

El perfeccionismo llevado a sus extremos conducirá al músico a la frustración, la decepción y la depresión. Tener una exigencia de acierto pleno puede tener un efecto negativo sobre el disfrute y la buena ejecución del músico. En cambio, si el estudio se relaciona con el disfrute, el resultado en la escena se reproducirá de igual manera.

De las entrevistas, cuestionarios y observaciones se puede llegar a la conclusión de que algunos alumnos no se sienten capaces de disfrutar ante la actuación pública, lo cual les supone un problema en la interpretación de las obras. El deseo de encontrar la solución al problema hace que el estudiante se encuentre permanentemente pensando en el miedo, buscando respuestas como ser, aprender a convivir con ello o tener experiencias escénicas frecuentes para aprender a controlar la situación.

Sería preferible que el músico no se empeñara en realizar una interpretación perfecta, sino que dejara un pequeño margen a posibles errores y no sentirse menos competente por esos errores, ni menos valioso como persona ni como músico. En ello debería intervenir la figura del docente.

XI.12.1.2.2 Segundo interrogante secundario

La segunda sub-pregunta derivada del interrogante principal es: ¿Influye la relación profesor-alumno en la aparición del **miedo escénico**?

El objetivo es el de indagar sobre esta problemática como fenómeno de estudio y en las relaciones entre profesores y alumnos.

Los alumnos han expuesto el tema de la comunicación, el diálogo y sus participaciones en las decisiones.

En determinados casos, se ha observado que el profesor no suele inducir al alumno hacia un papel activo, sino por el contrario, a un papel pasivo y con una relación carente de diálogo. Esto se ha podido observar en determinados perfiles de docentes en el que aparentemente el profesor tiene un trato amable, cordial pero en definitiva no permite que los estudiantes expresen alguna opinión, ni son tomadas en cuenta.

Sin embargo, hay profesores que han demostrado tener una habilidad intuitiva para incluir aspectos emocionales en sus discursos promoviendo el autocontrol, la asertividad, la eficacia y la comprensión.

De acuerdo a lo expresado por el alumnado, la interacción se produce con mayor fluidez a través de un profesor de perfil democrático, quien promueve el diálogo y abre un canal de comunicación en ambos sentidos, para que esto contribuya a la construcción del conocimiento y que el aprendizaje sea significativo, basado en la información previa de los alumnos que ingresan al grado superior de piano. El docente que sabe escuchar y comprender a los educandos, con su actitud estimula la participación activa del alumno.

La relación profesor-alumno será favorable en la medida que entre ambos exista una comunicación positiva y mutua. Si esta logra ser eficaz, se genera una acción común, estableciendo una relación de intereses emocionales y cognitivos, lo que hace más fácil la comprensión del mensaje. Es decir que en este proceso se implica la personalidad, tanto del profesor como del alumno, en su integridad.

Esto significa que en ocasiones el objetivo erróneo del alumno es el que impide que se establezca una relación fluida con el profesor. El discípulo debe entender que su función es la de aprender. Al margen que establezca una relación de afecto con su maestro o no, este debe ayudarlo a elevar su nivel interpretativo y a enseñarle a disfrutar de su relación con el piano.

Los profesores debemos tomar la iniciativa de maximizar las relaciones con los alumnos, promover y generar ambientes amables y tranquilos donde se pueda desarrollar el proceso de aprendizaje, que el alumno se sienta confiado y seguro al participar en los eventos y en el aula, al preguntar, hacer comentarios, que su opinión sea valorada sin que se sienta juzgado o criticado por ello.

XI.12.1.2.3 Tercer interrogante secundario

La tercera sub-pregunta derivada del interrogante principal es: ¿Cómo le ayudaría el profesor?

El objetivo es el de establecer las herramientas necesarias para la solución del problema.

El profesor debe proveer al alumno de las herramientas necesarias para que pueda ejecutar sus interpretaciones con absoluta libertad y absoluto disfrute.

La investigación ha puesto de manifiesto cuáles son dichas herramientas, desde el análisis de las obras, la memorización, la planificación, el estudio estilístico, técnico, emocional de las obras así como todos los elementos que incumben a la escena como pueden ser los ensayos en vivo, visualizaciones, las técnicas de relajación y la exposición imaginada.

Deben existir oportunidades para que el alumno pueda enfrentarse al miedo, ya que este hace que su interpretación sea deficiente respecto a su estudio cotidiano. El miedo se combate retándolo en cada actuación pública. Pero si esa herramienta es escasa o casi nula, el estudiante, difícilmente podrá llegar a resolver su problema con la escena.

Debido a esto, algunos alumnos optaron por tomar la iniciativa de buscar por sí mismos las oportunidades que las instituciones ni los profesores ofrecían. Pero así como algunos reaccionaron de esta manera, otros se han quedado esperando a que alguien le solucione su problema.

En el transcurso de la investigación se ha podido observar que los alumnos que tenían una mayor frecuencia escénica habían llegado a dominar sus miedos, el nerviosismo e incluso han disfrutado del momento y la música. Aquellos que han tenido pocas oportunidades de actuaciones a lo largo de sus carreras, no han podido vencer el temor que les produce las presentaciones públicas.

Un tema no menos importante han sido las declaraciones de la mayoría de los profesores que han manifestado no tener una formación psicopedagógica para afrontar el miedo escénico de los alumnos, lo que significa que los consejos que han podido ofrecer a los estudiantes son los recibidos de la herencia de sus profesores, la experiencia propia o por intuición.

Esto nos lleva a la conclusión que todas aquellas herramientas que los maestros pueden ofrecer a sus alumnos están basados en la experiencia personal y no en una preparación académica.

XI.12.2 Conclusiones generales

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del Piano, existen algunas deficiencias que en ocasiones son pedagógicas, las que impiden que dicho proceso tenga éxito. Es decir que gran parte del profesorado no dispone de la preparación académica para trabajar la escena. Se observa la necesidad de que los profesores cuenten con la información y la formación necesaria para poder ejercer plenamente la didáctica pianística.

El estudiante necesita sentirse seguro con lo que lleva al escenario y el elemento básico será el estudio eficaz. Además, uno de los sustentos esencial para poder entregarse con mayor libertad en la interpretación, es la confianza en sí mismo. Esta confianza estará basada en la experiencia de éxito que conforma uno de los pilares sólidos donde se sustenta. La motivación aportará energía para vencer los obstáculos y orientar al alumno hacia la excelencia, la calidad y la comunicación. Finalmente, durante las actuaciones el alumno necesita ser capaz de disfrutar el

momento y concentrarse en la música, en la interpretación, y con ello cerrar el ciclo que representa el último eslabón para que las ejecuciones sean más gratificantes y exitosas.

La presentación pública es solo la punta visible de la relación que el alumno construye con la obra en la intimidad del estudio cotidiano. Como cualquier relación, lo que se ve ante el auditorio no podrá menos que reproducir en forma aumentada lo que sucede en la intimidad. De esta manera, si en el estudio diario el alumno se relaciona con la obra desde el disfrute y la experiencia profunda del hecho musical, ese mismo disfrute y esa experiencia se reproducirán en el concierto; contrariamente, si en el estudio cotidiano el estudiante se relaciona con la obra desde la hiper-exigencia por no equivocarse y desde el vacío de la experiencia musical, esta misma hiper-exigencia y este vacío aparecerán, muy probablemente en forma de temor, en el momento de la presentación.

XI.12.3 Posibles líneas de investigación

A pesar de todos los cambios que se han producido en educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue con algunas deficiencias en determinados aspectos.

Dejar abierta la posibilidad de análisis acerca de la falta de formación psicológica y pedagógica de los alumnos en la licenciatura, sería productivo para futuras investigaciones; y que el cuerpo docente actualmente en activo, también pueda acceder a esta información a través de la implementación de cursos o seminarios organizado por las instituciones.

Se recomiendan estudios que enfaticen en otro tipo de instrumentistas, dado el marcado interés que hubo en esta investigación hacia el intérprete de piano.

Sería fructífero que el estudio de este problema se extendiera a otro tipo de artistas, no solo de músicos de otros géneros, sino de disciplinas como el teatro o la danza, por ejemplo.

Así se potenciaría la producción de investigación relevante para redimensionar el ejercicio musical hacia opciones más satisfactorias, con respecto a la subjetivación del Miedo Escénico como la experiencia del intérprete frente a un público. Y junto con ello se hace pertinente a nivel institucional (en el contexto educativo) la generación de una reflexión sobre el problema de la función pedagógica del profesor de piano en grado superior, frente al miedo de los alumnos ante los exámenes, conciertos y concursos.

Todo esto cabe bajo premisa del socio-construccionismo, de reconstituir un futuro prometedor.

Esta tesis se propone como primer paso de un estudio para atender a las necesidades académicas, para enfrentar el Miedo Escénico en las actuaciones públicas de los estudiantes.

Sería interesante que cada docente haga una reflexión, sea sincero consigo mismo y abra su mente para continuar con su aprendizaje. Una dosis de humildad y aceptar que como seres humanos podemos cometer fallos, estaría en la base de una vida musical sana.

La tarea del docente será la de continuar con su propio aprendizaje, para luego establecer una vía de comunicación con el alumno a través de la cual podrá proporcionarle las herramientas necesarias para ayudarlo a encontrar una solución a su problema.

El alumno es una de las piezas que forman parte del engranaje que pone en funcionamiento el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto también es responsable de su futuro como profesional. Está en su mano el tener en cuenta los conocimientos y los consejos que sus profesores le proporcionan y sacar el mejor provecho de ello.

Las instituciones son el tercer elemento de este mecanismo. Muchas veces se ciñen a lo que se escribe en una guía docente o a un programa que se debe cumplir. Pero no se debería olvidar que, además de hacer cumplir rigurosamente las normas, sería conveniente que escuchen las necesidades de los alumnos y los profesores, y tuviesen la libertad de poder hacer modificaciones para evolucionar y crear un camino hacia la excelencia.

BIBLIOGRAFÍA

- BADOS, A. (2005). *Fobia social*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- BERMAN, B. (2010). *Notas desde la banqueta del pianista*. Barcelona: Boileau.
- CARPENTER, M. B. (1985). *Neuroanatomía humana* (5ª ed.). Buenos Aires: El Ateneo.
- CORTOT, A (1934). *Curso de interpretación* (Ed. en español). Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C.
- COYLE, D. (2009). *Las claves del talento*. Barcelona: Planeta S.A.
- DALIA, G. C. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica.
- ECHEBURÚA, E. (1995). *Evaluación y tratamiento de la fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- GERGEN, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. (1994). «Competing paradigms in qualitative research». En: *Handbook of qualitative research*. N. K. Denzing, & Lincoln, Y. S. (Eds.), Thousand Oaks, CA: Sage.105-117.
- KOKOTSAKI, D. & DAVIDSON, J. (2003). «Investigating musical performance anxiety among music college singing students: a quantitative analysis». En: *Music Education Research*, 5 (1). 45-59.
- LUTZ, C. (1998). *Unnatural Emotions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MARINA, J. A. & LÓPEZ PENAS, M. (2001) *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Ediciones Anagrama. 247.
- MARINOVIC, M. (2006, enero-junio). «La ansiedad escénica en intérpretes musicales chilenos». En: *Revista Musical Chilena*, 205. Santiago de Chile: Universidad de Chile. 5-25.
- MEAD, G. (1953). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- PETROVICH, A. (2003). «How teachers can help. Performance anxiety». En: *American Music Teacher*, 53 (3). Cincinnati: Gale. 24-28.
- Weintraub, M. (2004). «¿Por qué no disfruto en el escenario?». En: *Revista-e Claves MUSICALES*. Buenos Aires. [http://: www.musicaclassicaymusicos.com](http://www.musicaclassicaymusicos.com). Consultado el 18 de noviembre de 2009.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL



TESIS DOCTORAL – TOMO II

LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR DE PIANO EN
GRADO SUPERIOR ANTE EL MIEDO ESCÉNICO DE LOS ALUMNOS

DOCTORANDA: NORA LILIANA PIGNATELLI
DIRECTOR DE TESIS: DR. IGNACIO SUSTAETA LLOMBART

MADRID, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL – TOMO II

LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR DE PIANO EN
GRADO SUPERIOR ANTE EL MIEDO ESCÉNICO DE LOS ALUMNOS

DOCTORANDA: NORA LILIANA PIGNATELLI

DIRECTOR DE TESIS: DR. IGNACIO SUSTAETA LLOMBART

MADRID, 2015

Índice

ANEXO I - CONTRATOS DE NEGOCIACIÓN CON LAS INSTITUCIONES	7
Contrato de negociación en el Conservatorio Superior de Música de Aragón, España (CSMA)	9
Contrato de negociación con el Instituto Universitario Nacional de las Artes de Argentina (IUNA)	11
ANEXO II - PARTICIPANTES	15
ANEXO III - TRANSCRIPCIÓN DE OBSERVACIONES	31
Miedo Escénico.....	33
Técnica Alexander.....	39
Observaciones de audiciones	45
Observaciones de conciertos.....	50
Exámenes Fin de Grado	53
Exámenes de acceso.....	56
Observaciones de clases de piano CSMA.....	58
Observaciones de clases de piano IUNA.....	72
ANEXO IV - TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS	87
Entrevista a los Profesores de Piano del CSMA.....	89
Entrevista a la Profesora de Miedo Escénico.....	106
Entrevista al Profesor de Técnica Alexander.....	109
Entrevistas a los Profesores de Piano del IUNA.....	111
ANEXO V - TRANSCRIPCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS.....	129
Profesores.....	131
Alumnos	135
1. Inventario de ansiedad y fobia social.....	135

2.	Escala breve de fobia social	139
3.	Escala de stress y evitación social	140
4.	Escala de temor a la evaluación negativa.....	140
5.	Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad.....	142
6.	Cuestionarios para la ansiedad	147
7.	Escala de valoración de la ansiedad de Hamilton	148
8.	Escala de autoestima	149
9.	Transcripciones de cuestionarios a los alumnos y sus respuestas	151

ANEXO VI - MARCO LEGAL

341

Currículo del Conservatorio Superior de Música de Aragón (CSMA)	343
---	-----

Programas de la asignatura Piano en el Instituto Universitario Nacional de las Artes (IUNA)	525
--	-----

ANEXO VIII - GALERÍA DE FOTOS.....

581

ANEXO I

CONTRATOS DE NEGOCIACIÓN CON LAS INSTITUCIONES

**CONTRATO DE NEGOCIACIÓN CON EL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MUSICA DE ARAGÓN
POR LA REGULACIÓN DE LOS COMPROMISOS DE LA INVESTIGACIÓN "LA FUNCIÓN
PEDAGÓGICA DEL PROFESOR DE PIANO DE GRADO SUPERIOR FRENTE A LA PROBLEMÁTICA
DEL MIEDO DEL ALUMNO ANTE EXÁMENES, CONCIERTOS Y CONCURSOS".**

Universidad Complutense de Madrid

Tutor: Dr. Ignacio Sustaeta Llombart

Doctoranda: Liliana Pignatelli

El proyecto de investigación sobre LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR DE PIANO DE GRADO SUPERIOR FRENTE A LA PROBLEMÁTICA DEL MIEDO DEL ALUMNO ANTE EXÁMENES, CONCIERTOS Y CONCURSOS, en el curso 2009-2010 que se está llevando a cabo, pretende indagar sobre los procesos sociales y educativos que se producen en el Conservatorio Superior de Música de Aragón, pionero en la inclusión de la asignatura "Miedo Escénico" en el currículo como materia optativa.

Para ello es necesario acceder a la información cuya fuente, interpretación y significado está en manos de los agentes fundamentales educativos, profesorado y alumnado. La calidad y veracidad de los datos que se proporcionen debe ayudar a la comprensión de la inclusión de esta asignatura en la formación integral del músico en los centros educativos y orientar a las acciones que se desarrollen en los centros.

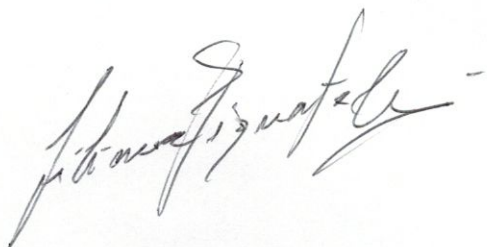
Para el buen resultado de esta investigación, la investigadora que va a trabajar en el CSMA, desea adquirir unos compromisos con aquellos profesores y profesoras, alumnos y alumnas a los que solicite colaborar en una fase de la investigación.

Dichos compromisos seguirán una línea de actuación, respecto a las personas y obtención de datos regulada a los siguientes principios:

- 1- Los informes que resulten de la investigación serán accesibles al centro en cuestión.
- 2- Las personas implicadas podrán realizar cuantos comentarios consideren oportunos para completar o mejorar la visión del asunto a estudiar.
- 3- La investigadora se compromete a la entrega del informe definitivo del trabajo de investigación tanto al centro como a los profesores en cuyas clases se han realizado la investigación.

- 4- La información recogida que se considere relevante podrá incluirse en el informe final de esta investigación al tiempo que se tendrán en cuenta las diferentes perspectivas de las personas implicadas.
- 5- Ninguna persona vinculada al centro tendrá acceso privilegiado a los datos y nadie impedirá vetar o impedir u obstaculizar la contribución de otras personas a proporcionar datos o sugerir explicaciones propias sobre el asunto interrogado.
- 6- La investigadora no podrán acceder al centro sin autorización expresa de los responsables del mismo, lo que comprende no solo a sus instalaciones sino al contacto con el alumnado, profesorado o con documentos oficiales y personales.
- 7- Una vez finalizada la investigación, se le entregará a los responsables del centro y al profesorado que lo requiera, el trabajo final el cual no será definitivo hasta que den su aprobación. Una vez conseguido se le podrá dar difusión cuanto se considere oportuno.
- 8- Deberán darse a conocer estos principios a los responsables del centro y a cuantos lo soliciten
- 9- Las incidencias que en algún caso pudieran ocurrir y ocasionar perjuicio a la investigadora, profesorado o alumnado, serán objeto de una negociación que impida los efectos negativos de tales incidentes, tanto para la buena marcha del centro y la consideración de su profesorado y alumnado como para la calidad de los resultados de la investigación y el respeto al investigador.

Zaragoza, enero de 2010



IUNA

**INSTITUTO UNIVERSITARIO NACIONAL DEL ARTE
DEPARTAMENTO DE ARTES MUSICALES Y SONORAS
"CARLOS LOPEZ BUCHARDO"**

CONTRATO DE NEGOCIACIÓN CON EL IUNA (INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LAS ARTES, DEPARTAMENTO DE ARTES MUSICALES Y SONORAS "CARLOS LÓPEZ BUCHARDO) POR LA REGULACIÓN DE LOS COMPROMISOS DE LA INVESTIGACIÓN "LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR DE PIANO DE GRADO SUPERIOR FRENTE A LA PROBLEMÁTICA DEL MIEDO DE ALUMNO ANTE EXÁMENES, CONCIERTOS Y CONCURSOS".

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento De Investigación Del Aprendizaje y La Enseñanza De La Música

Director de Tesis: Dr. Ignacio Sustaeta Llombart

Doctoranda: Liliana Pignatelli

El proyecto de investigación sobre LA FUNCIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR DE PIANO DE GRADO SUPERIOR FRENTE A LA PROBLEMÁTICA DEL MIEDO DEL ALUMNO ANTE EXÁMENES, CONCIERTOS Y CONCURSOS, que se está llevando a cabo, pretende indagar sobre los procesos sociales y educativos que se producen en el Instituto Universitario Nacional del Arte, Departamento de Artes Musicales y Sonoras "Carlos López Buchardo" (IUNA).

Para ello es necesario acceder a la información cuya fuente, interpretación y significado está en manos de los agentes fundamentales educativos, profesorado y alumnado. La calidad y

Av. CÓRDOBA 2445 (C1120AAG) CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES TEL: 4961-0106/7532
4964-5593 FAX: 4961-9618 E-MAIL: artemusicalesiuna@fibertel.com.ar - www.artemusicales.org

veracidad de los datos que se proporcionen debe ayudar a la comprensión de la inclusión de esta asignatura en la formación integral del músico en los centros educativos y orientar a las acciones que se desarrollen en los centros.

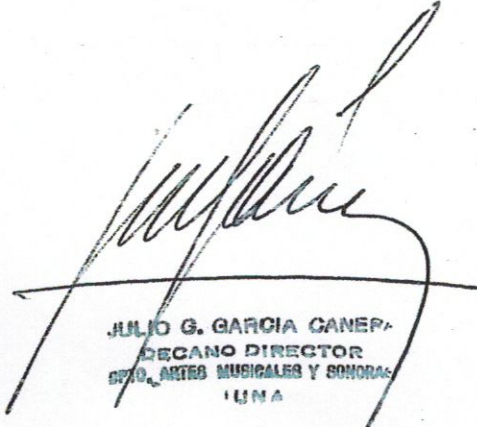
Para el buen resultado de esta investigación, la investigadora que va a trabajar en el IUNA, desea adquirir unos compromisos con aquellos profesores y profesoras, alumnos y alumnas a los que solicite colaborar en una fase de la investigación.

Dichos compromisos seguirán una línea de actuación, respecto a las personas y obtención de datos regulada a los siguientes principios:


1. Los informes que resulten de la investigación serán accesibles al centro en cuestión.
2. Las personas implicadas podrán realizar cuantos comentarios consideren oportunos para completar o mejorar la visión del asunto a estudiar.
3. La investigadora se compromete a la entrega del informe definitivo del trabajo de investigación tanto al centro como a los profesores en cuyas clases se han de realizar la investigación.
4. La información recogida que se considere relevante podrá incluirse en el informe final de esta investigación al tiempo que se tendrá en cuentas las diferentes perspectivas de las personas implicadas.
5. Ninguna persona vinculada al centro tendrá acceso privilegiado a los datos y nadie impedirá vetar o impedir u obstaculizar la contribución de otras personas a proporcionar datos o sugerir explicaciones propias sobre el asunto interrogado.
6. La investigadora no podrá acceder al centro sin autorización expresa de los responsables del mismo, lo que comprende no solo a sus instalaciones sino al contacto con el alumnado, profesorado o a documentos oficiales y personales.
7. Una vez finalizada la investigación, se le entregará a los responsables del centro y al profesorado que lo requiera, el trabajo final el cual no será definitivo hasta que den su aprobación. Una vez conseguido se le podrá dar difusión cuando se considere oportuno.
8. Deberán darse a conocer estos principios a los responsables del centro y a cuantos lo soliciten.
9. Las incidencias que en algún caso pudieran ocurrir y ocasionar perjuicio a la investigadora, profesorado o alumnado, serán objeto de una negociación que impida los efectos negativos de tales incidentes, tanto para la buena marcha del centro y la consideración de su profesorado y alumnado como para la calidad de los resultados de la investigación y el respeto al investigador.

Buenos Aires, Mayo de 2010




JULIO G. GARCIA CANEPA
DECANO DIRECTOR
DEPTO. ARTES MUSICALES Y SONORAS
IUNA

El Prosecretario de asuntos Académicos del INSTITUTO
UNIVERSITARIO NACIONAL DEL ARTE certifica que
la/s firma/s que antecede/n, guarda/n similitud con la/s que
obra/n en nuestros registros.
BUENOS AIRES, 17 MAY 2010


LUCIANO DEL VALLE
Prosecretario Académico
Secretaría de Asuntos Académicos
IUNA

ANEXO II

PARTICIPANTES

LISTA ANÓNIMA DE ALUMNOS PARTICIPANTES EN AMBAS INSTITUCIONES

Conservatorio Superior de Música de Aragón, CSMA; curso 2009/2010:

ALUMNO	EDAD	SEXO	CURSO
ALUMNO 1	18	Mujer	1º
ALUMNO 2	21	Varón	1º
ALUMNO 3	18	Varón	1º
ALUMNO 4	18	Mujer	1º
ALUMNO 5	18	Varón	1º
ALUMNO 6	21	Mujer	2º
ALUMNO 7	17	Varón	1º
ALUMNO 8	18	Mujer	1º
ALUMNO 9	19	Mujer	2º
ALUMNO 10	21	Varón	2º
ALUMNO 11	8	Mujer	1º
ALUMNO 12	19	Varón	1º
ALUMNO 13	20	Mujer	1º
ALUMNO 14	20	Varón	1º
ALUMNO 15	20	Varón	1º
ALUMNO 16	22	Varón	2º
ALUMNO 17	23	Varón	3º
ALUMNO 18	21	Mujer	2º
ALUMNO 19	21	Varón	2º
ALUMNO 20	19	Varón	1º
ALUMNO 21	23	Varón	3º
ALUMNO 22	22	Mujer	3º
ALUMNO 23	23	Mujer	3º
ALUMNO 24	22	Varón	3º
ALUMNO 25	22	Mujer	4º
ALUMNO 26	21	Varón	2º
ALUMNO 27	20	Varón	2º
ALUMNO 28	25	Varón	4º
ALUMNO 29	21	Mujer	2º
ALUMNO 30	22	Varón	1º
ALUMNO 31	24	Varón	3º
ALUMNO 32	22	Mujer	3º

ALUMNO 33	25	Varón	4º
ALUMNO 34	22	Mujer	2º
ALUMNO 35	21	Varón	2º
ALUMNO 36	22	Varón	2º
ALUMNO 37	24	Varón	3º
ALUMNO 38	25	Varón	4º
ALUMNO 39	23	Mujer	4º
ALUMNO 40	24	Varón	4º

Instituto Universitario Nacional de las Artes, IUNA; curso 2010:

ALUMNO	EDAD	SEXO	CURSO
ALUMNO 1	22	Varón	1º
ALUMNO 2	20	Mujer	1º
ALUMNO 3	19	Varón	1º
ALUMNO 4	19	Mujer	1º
ALUMNO 5	19	Mujer	1º
ALUMNO 6	20	Varón	2º
ALUMNO 7	21	Varón	2º
ALUMNO 8	24	Varón	3º
ALUMNO 9	19	Mujer	2º
ALUMNO 10	22	Mujer	3º
ALUMNO 11	17	Mujer	1º
ALUMNO 12	24	Mujer	1º
ALUMNO 13	22	Varón	3º
ALUMNO 14	24	Mujer	2º
ALUMNO 15	19	Mujer	2º
ALUMNO 16	25	Mujer	4º
ALUMNO 17	24	Varón	3º
ALUMNO 18	25	Mujer	4º
ALUMNO 19	19	Mujer	1º
ALUMNO 20	19	Varón	3º
ALUMNO 21	19	Varón	2º
ALUMNO 22	23	Varón	4º
ALUMNO 23	18	Varón	2º
ALUMNO 24	25	Mujer	4º

CSMA, curso 2010-2011:

ALUMNO	EDAD	SEXO	CURSO
ALUMNO 1	19	Mujer	2º
ALUMNO 2	22	Varón	2º
ALUMNO 3	19	Varón	2º
ALUMNO 4	19	Varón	2º
ALUMNO 5	19	Varón	2º
ALUMNO 6	22	Mujer	3º
ALUMNO 7	18	Varón	2º
ALUMNO 8	19	Mujer	2º
ALUMNO 9	20	Mujer	3º
ALUMNO 10	22	Varón	3º
ALUMNO 11	19	Mujer	2º
ALUMNO 12	20	Varón	2º
ALUMNO 13	21	Mujer	2º
ALUMNO 14	21	Varón	2º
ALUMNO 15	21	Varón	2º
ALUMNO 16	23	Varón	3º
ALUMNO 17	24	Varón	4º
ALUMNO 18	22	Varón	3º
ALUMNO 19	22	Varón	3º
ALUMNO 20	20	Varón	2º
ALUMNO 21	24	Varón	4º
ALUMNO 22	23	Mujer	4º
ALUMNO 23	24	Mujer	4º
ALUMNO 24	23	Varón	4º
ALUMNO 25	20	Mujer	1º
ALUMNO 26	22	Varón	3º
ALUMNO 27	21	Varón	3º
ALUMNO 28	23	Mujer	2º
ALUMNO 29	22	Mujer	3º
ALUMNO 30	23	Varón	2º
ALUMNO 31	25	Varón	4º
ALUMNO 32	19	Mujer	2º
ALUMNO 33	19	Mujer	1º
ALUMNO 34	23	Mujer	3º

ALUMNO 35	22	Varón	3º
ALUMNO 36	23	Varón	3º
ALUMNO 37	25	Varón	4º
ALUMNO 38	20	Mujer	1º
ALUMNO 39	21	Mujer	3º
ALUMNO 40	19	Mujer	1º
ALUMNO 41	20	Mujer	2º

IUNA, curso 2011:

ALUMNO	EDAD	SEXO	CURSO
ALUMNO 1	23	Varón	2º
ALUMNO 2	21	Mujer	2º
ALUMNO 3	20	Varón	2º
ALUMNO 4	20	Mujer	2º
ALUMNO 5	20	Mujer	2º
ALUMNO 6	21	Varón	3º
ALUMNO 7	22	Varón	3º
ALUMNO 8	24	Varón	4º
ALUMNO 9	20	Mujer	3º
ALUMNO 10	23	Mujer	4º
ALUMNO 11	18	Mujer	2º
ALUMNO 12	25	Mujer	2º
ALUMNO 13	23	Varón	4º
ALUMNO 14	25	Mujer	3º
ALUMNO 15	20	Mujer	3º
ALUMNO 16	20	Mujer	1º
ALUMNO 17	25	Varón	4º
ALUMNO 18	20	Mujer	1º
ALUMNO 19	19	Mujer	2º
ALUMNO 20	20	Varón	4º
ALUMNO 21	20	Varón	3º
ALUMNO 22	22	Varón	1º
ALUMNO 23	19	Varón	3º

ALUMNO 24	20	Varón	1º
ALUMNO 25	20	Mujer	1º
ALUMNO 26	20	Mujer	1º

CSMA, curso 2011/2012:

ALUMNO	EDAD	SEXO	CURSO
ALUMNO 1	20	Mujer	3º
ALUMNO 2	23	Varón	3º
ALUMNO 3	20	Varón	3º
ALUMNO 4	20	Varón	3º
ALUMNO 5	20	Varón	3º
ALUMNO 6	23	Mujer	4º
ALUMNO 7	19	Varón	3º
ALUMNO 8	20	Mujer	3º
ALUMNO 9	21	Mujer	4º
ALUMNO 10	23	Varón	4º
ALUMNO 11	20	Mujer	3º
ALUMNO 12	21	Varón	3º
ALUMNO 13	22	Mujer	3º
ALUMNO 14	22	Varón	3º
ALUMNO 15	22	Varón	3º
ALUMNO 16	24	Varón	4º
ALUMNO 17	23	Varón	4º
ALUMNO 18	23	Varón	4º
ALUMNO 19	22	Varón	3º
ALUMNO 20	22	Varón	3º
ALUMNO 21	21	Varón	3º
ALUMNO 22	24	Mujer	3º
ALUMNO 23	22	Mujer	3º
ALUMNO 24	23	Varón	2º
ALUMNO 25	25	Varón	4º
ALUMNO 26	20	Mujer	2º
ALUMNO 27	23	Mujer	3º
ALUMNO 28	22	Varón	3º

ALUMNO 29	23	Varón	3º
ALUMNO 30	19	Varón	1º
ALUMNO 31	20	Varón	2º
ALUMNO 32	20	Varón	1º
ALUMNO 33	18	Varón	1º
ALUMNO 34	21	Varón	2º
ALUMNO 35	18	Varón	2º
ALUMNO 36	19	Varón	2º
ALUMNO 37	18	Varón	1º
ALUMNO 38	21	Mujer	2º
ALUMNO 39	22	Varón	2º
ALUMNO 40	20	Varón	2º
ALUMNO 41	19	Mujer	1º
ALUMNO 42	23	Varón	1º
ALUMNO 43	19	Varón	1º
ALUMNO 44	18	Mujer	1º
ALUMNO 45	18	Varón	1º
ALUMNO 46	20	Mujer	2º
ALUMNO 47	22	Varón	2º
ALUMNO 48	21	Varón	2º
ALUMNO 49	22	Varón	2º
ALUMNO 50	22	Varón	2º
ALUMNO 51	19	Varón	1º
ALUMNO 52	19	Mujer	1º
ALUMNO 53	20	Varón	1º
ALUMNO 54	19	Mujer	1º
ALUMNO 55	18	Mujer	1º
ALUMNO 56	19	Varón	2º
ALUMNO 57	19	Varón	2º
ALUMNO 58	19	Varón	2º

IUNA, curso 2012:

ALUMNO	EDAD	SEXO	CURSO
ALUMNO 1	24	Varón	3º
ALUMNO 2	22	Mujer	3º

ALUMNO 3	21	Varón	3º
ALUMNO 4	21	Mujer	3º
ALUMNO 5	21	Mujer	3º
ALUMNO 6	22	Varón	4º
ALUMNO 7	23	Varón	4º
ALUMNO 8	22	Varón	1º
ALUMNO 9	21	Mujer	4º
ALUMNO 10	20	Mujer	1º
ALUMNO 11	19	Mujer	3º
ALUMNO 12	26	Mujer	3º
ALUMNO 13	22	Mujer	1º
ALUMNO 14	26	Mujer	4º
ALUMNO 15	21	Mujer	4º
ALUMNO 16	21	Mujer	2º
ALUMNO 17	21	Varón	1º
ALUMNO 18	21	Mujer	2º
ALUMNO 19	20	Mujer	3º
ALUMNO 20	21	Varón	1º
ALUMNO 21	21	Varón	4º
ALUMNO 22	23	Varón	2º
ALUMNO 23	20	Varón	4º
ALUMNO 24	21	Varón	2º
ALUMNO 25	21	Mujer	2º
ALUMNO 26	21	Mujer	2º

CSMA, curso 2012-2013:

ALUMNO	EDAD	SEXO	CURSO
ALUMNO 1	21	Mujer	4º
ALUMNO 2	24	Varón	4º
ALUMNO 3	21	Varón	4º
ALUMNO 4	21	Varón	4º
ALUMNO 5	21	Varón	4º
ALUMNO 6	20	Varón	4º
ALUMNO 7	21	Mujer	4º

ALUMNO 8	22	Varón	4º
ALUMNO 9	23	Mujer	4º
ALUMNO 10	23	Varón	4º
ALUMNO 11	23	Varón	4º
ALUMNO 12	22	Varón	4º
ALUMNO 13	23	Varón	4º
ALUMNO 14	22	Varón	4º
ALUMNO 15	25	Mujer	4º
ALUMNO 16	23	Mujer	4º
ALUMNO 17	24	Varón	4º
ALUMNO 18	24	Mujer	4º
ALUMNO 19	23	Varón	4º
ALUMNO 20	24	Varón	4º
ALUMNO 21	19	Varón	2º
ALUMNO 22	21	Varón	3º
ALUMNO 23	20	Varón	1º
ALUMNO 24	19	Varón	2º
ALUMNO 25	22	Varón	3º
ALUMNO 26	19	Varón	3
ALUMNO 27	20	Varón	3º
ALUMNO 28	19	Varón	2º
ALUMNO 29	22	Mujer	3º
ALUMNO 30	23	Varón	3º
ALUMNO 31	21	Varón	3º
ALUMNO 32	20	Mujer	2º
ALUMNO 33	24	Varón	2º
ALUMNO 34	20	Varón	2º
ALUMNO 35	21	Mujer	3º
ALUMNO 36	19	Varón	2º
ALUMNO 37	21	Mujer	3º
ALUMNO 38	23	Varón	3º
ALUMNO 39	22	Varón	3º
ALUMNO 40	23	Varón	3º
ALUMNO 41	23	Varón	3º
ALUMNO 42	20	Varón	2º
ALUMNO 43	20	Mujer	2º
ALUMNO 44	21	Varón	2º

ALUMNO 45	20	Mujer	2º
ALUMNO 46	19	Mujer	2º
ALUMNO 47	20	Varón	3º
ALUMNO 48	20	Varón	3º
ALUMNO 49	20	Varón	3º

IUNA, curso 2013:

ALUMNO	EDAD	SEXO	CURSO
ALUMNO 1	25	Varón	4º
ALUMNO 2	23	Mujer	4º
ALUMNO 3	22	Varón	4º
ALUMNO 4	22	Mujer	4º
ALUMNO 5	22	Mujer	4º
ALUMNO 6	20	Varón	1º
ALUMNO 7	20	Mujer	1º
ALUMNO 8	23	Varón	2º
ALUMNO 9	20	Mujer	1º
ALUMNO 10	21	Mujer	2º
ALUMNO 11	20	Mujer	4º
ALUMNO 12	27	Mujer	4º
ALUMNO 13	23	Mujer	2º
ALUMNO 14	20	Mujer	1º
ALUMNO 15	19	Mujer	1º
ALUMNO 16	22	Mujer	3º
ALUMNO 17	22	Varón	2º
ALUMNO 18	22	Mujer	3º
ALUMNO 19	21	Mujer	4º
ALUMNO 20	20	Varón	2º
ALUMNO 21	22	Mujer	1º
ALUMNO 22	24	Varón	3º
ALUMNO 23	22	Varón	3º
ALUMNO 24	22	Mujer	3º
ALUMNO 25	22	Mujer	3º

CSMA, curso 2013-2014:

ALUMNO	EDAD	SEXO	CURSO
ALUMNO 1	25	Varón	4º
ALUMNO 2	20	Varón	2º
ALUMNO 3	22	Varón	4º
ALUMNO 4	21	Varón	2º
ALUMNO 5	20	Varón	3º
ALUMNO 6	23	Varón	4º
ALUMNO 7	20	Varón	4º
ALUMNO 8	21	Varón	4º
ALUMNO 9	20	Varón	3º
ALUMNO 10	24	Varón	4º
ALUMNO 11	22	Varón	4º
ALUMNO 12	21	Mujer	3º
ALUMNO 13	25	Varón	3º
ALUMNO 14	21	Varón	3º
ALUMNO 15	20	Mujer	3º
ALUMNO 16	20	Varón	3º
ALUMNO 17	22	Mujer	4º
ALUMNO 18	24	Varón	4º
ALUMNO 19	24	Varón	4º
ALUMNO 20	24	Varón	4º
ALUMNO 21	21	Varón	3º
ALUMNO 22	21	Mujer	3º
ALUMNO 23	22	Varón	3º
ALUMNO 24	21	Mujer	3º
ALUMNO 25	20	Mujer	3º
ALUMNO 26	21	Varón	4º
ALUMNO 27	21	Varón	4º
ALUMNO 28	21	Varón	4º
ALUMNO 29	19	Varón	1º
ALUMNO 30	18	Mujer	1º
ALUMNO 31	18	Mujer	1º
ALUMNO 32	20	Mujer	1º
ALUMNO 33	19	Varón	1º

ALUMNO 34	20	Mujer	1º
ALUMNO 35	20	Varón	1º
ALUMNO 36	19	Varón	1º

IUNA, curso 2014:

ALUMNO	EDAD	SEXO	CURSO
ALUMNO 1	20	Varón	2º
ALUMNO 2	20	Mujer	2º
ALUMNO 3	23	Varón	3º
ALUMNO 4	20	Mujer	2º
ALUMNO 5	21	Mujer	3º
ALUMNO 6	21	Mujer	3º
ALUMNO 7	20	Mujer	2º
ALUMNO 8	19	Mujer	2º
ALUMNO 9	22	Mujer	4º
ALUMNO 10	22	Varón	3º
ALUMNO 11	22	Mujer	4º
ALUMNO 12	22	Varón	3º
ALUMNO 13	22	Mujer	2º
ALUMNO 14	24	Varón	4º
ALUMNO 15	22	Varón	4º
ALUMNO 16	22	Mujer	4º
ALUMNO 17	22	Mujer	4º
ALUMNO 18	19	Varón	1º
ALUMNO 19	18	Mujer	1º
ALUMNO 20	19	Varón	1º
ALUMNO 21	19	Mujer	1º
ALUMNO 22	18	Varón	1º
ALUMNO 23	17	Varón	1º

LISTA ANÓNIMA DE PROFESORES PARTICIPANTES EN AMBAS INSTITUCIONES

CSMA

PROFESOR	EDAD	SEXO
PROFESOR 1	48	Masculino
PROFESOR 2	43	Masculino
PROFESOR 3	50	Masculino
PROFESOR 4	44	Masculino
PROFESOR 5	52	Masculino
PROFESOR 6	35	Masculino
PROFESOR 6a	33	Masculino

IUNA

PROFESOR	EDAD	SEXO
PROFESOR 1	69	Femenino
PROFESOR 2	69	Femenino
PROFESOR 3	72	Masculino
PROFESOR 4	53	Masculino
PROFESOR 5	55	Masculino
PROFESOR 6	75	Femenino
PROFESOR 7	53	Femenino

ANEXO III

TRANSCRIPCIÓN DE OBSERVACIONES

TRANSCRIPCIÓN DE OBSERVACIONES

MIEDO ESCÉNICO

Observación de una clase grupal de Miedo Escénico:

Fecha: Martes 10 de noviembre de 2009, 12 hs.

Lugar: Conservatorio Superior de Música de Aragón. Auditorio.

Los alumnos se acomodan en las butacas del auditorio del conservatorio por grupos. Estos se forman debido a la proximidad que tienen los alumnos entre sí. Los instrumentistas que asisten a la clase son variados, aunque todos pertenecen al 1º curso. La cantidad de personas es de 15, de las cuales 8 son varones y 7 mujeres.

La Dra. comienza la clase dando unas directrices de cómo se va a desarrollar en el día de hoy.

Pide a un voluntario que toque una obra en el escenario ante sus compañeros. Todos se miran mutuamente, pero nadie se anima a dar el paso. La profesora les pide que no tenga miedo, que no va a pasar nada, como todos son de diferentes instrumentos, los demás no saben qué van a tocar, ni los van a evaluar.

Un acordeonista es el que se decide. Saca su partitura y la coloca en el atril, luego se acomoda y comienza a ejecutar. La obra tiene un tiempo de duración de unos 10 minutos aproximadamente.

Todos los compañeros escuchan con atención y cuando finaliza lo aplauden. En ese momento la Dra. desde la platea comienza a preguntarle cómo se sentía. El alumno dijo que se encontraba un poco nervioso, especialmente al comienzo. Luego continuó interrogándolo preguntándole qué esperaba él de esa partitura, qué le sugería musicalmente. El joven dijo que era una danza con una introducción lenta, que le sugería muchas cosas pero que en realidad no había hecho nada de lo que él sentía, estaba muy pendiente de la técnica y de las notas.

Entonces la profesora le pidió que dejara su instrumento a un lado. Lo tomó del brazo, le hizo ponerse en pie, le dijo que cantara la obra y que mientras se moviera junto con ella, al ritmo de la danza. Todos se echaron a reír, y el alumno con mucha vergüenza y también riéndose (de nervios) comenzó a cantar y a moverse cada vez con más ánimo. Solo hizo un par de frases y la profesora le interrumpió preguntándole:

Dra.: ¿Crees que lo has tocado así, como lo estás cantando y bailando?

El alumno respondió negativamente.

La Dra. dijo: *Ahora coge tu instrumento nuevamente y toca las dos primeras frases.*

El alumno así lo hizo, y su interpretación cambió radicalmente siendo mucho más musical.

Luego la profesora pidió al resto de los alumnos que subieran al escenario y mientras el acordeonista tocaba su obra, que todos se movieran al ritmo de la misma.

El alumno comenzó a tocar y todos empezaron a moverse tímidamente al principio y a medida que transcurría la ejecución todos se iban animando. El instrumentista tenía mucho más entusiasmo por tocar y contagiaba a sus compañeros los cuales se movían cada vez con más ganas. Todos terminaron bailando la obra y al concluir hubo un gran aplauso.

Los compañeros bajaron del escenario a excepción del acordeonista. Entonces, la profesora le pidió que comentara su experiencia:

A: *Me encantó, me lo pasé muy bien.*

Dra.: *¿Qué has sentido?*

A: *Que ahora comprendo muchas cosas de la obra que antes no me encajaban mucho... Estaba tan pendiente de las notas y de no equivocarme que no me acordaba que era una danza... Además no estaba nervioso, me moló mucho.*

Dra.: *¿Ahora te apetece tocarlo como si estuvieses en un concierto?*

A: *Sí, claro.*

El alumno volvió a ejecutar la obra nuevamente, en solitario como al principio de la clase. Pero su interpretación había cambiado completamente, estaba disfrutando de la música, incluso se movía al ritmo de la danza; ya que la primera vez que la tocó se encontraba totalmente estático en medio del escenario intentando dar un ritmo de danza a una obra que ni él mismo recordaba que era una danza.

Terminada la ejecución, todos aplaudieron y alentaron calurosamente el resultado del compañero.

Observación de una clase grupal de Miedo Escénico:

Fecha: Martes 24 de noviembre de 2009, 12 hs.

Lugar: Conservatorio Superior de Música de Aragón. Aula 112.

Esta observación se llevó a cabo en el aula 112 del Conservatorio Superior de Música de Aragón.

Los alumnos que asisten a la clase grupal de la asignatura optativa Miedo Escénico, pertenecen al 1º curso de instrumentos variados. La cantidad presente de alumnos es de 14 siendo 8 varones y 6 mujeres.

La profesora da la bienvenida a sus alumnos y les explica en lo que va a consistir la clase del día.

Estos alumnos ya han realizado algunas actividades fuera del aula, como por ejemplo en el auditorio del establecimiento.

Ahora la profesora les habla de la comunicación y la importancia del gesto. Y para probarlo van a salir todos juntos en actitud de querer comunicarse con cualquier persona que se encuentren por los pasillos y la cafetería del centro. La consigna es no emitir palabras sino sílabas sueltas u onomatopeyas (di-fro- chi- tes-var-qui-yel, etc...) para que comprueben cual va a ser la reacción de sus posibles interlocutores.

Todos salen del aula dirigidos por la profesora y se disponen a recorrer las instalaciones en busca de personas a las que saludar, con las sílabas sueltas pero con el gesto de saludo. Esto provoca en el alumnado risas y les parece divertido, porque además entre ellos se comunican de la misma manera.

Con esa actitud, se encuentran con las limpiadoras y algún compañero en los pasillos provocando la misma actitud que ellos proyectan, risas y diversión.

Luego bajan a la cafetería donde hay bastante gente, incluso algunas personas que no pertenecen al establecimiento y pasan a tomarse un café o un pincho de tortilla a media mañana.

Cuando el grupo de la clase de Miedo Escénico hace su entrada en la cafetería, se pueden observar diferentes reacciones:

Algunos se preguntan: *¿qué pasa aquí?*

Otros se ríen y les siguen el juego.

Los que ya conocen esta actividad por haberla visto otros años hacer lo mismo, tienen divididas sus opiniones tanto de profesores como alumnos:

- 1- *Ahí vienen los de Miedo escénico otra vez.*
- 2- *A mí que me dejen de chorradas, que no se me acerquen...*
- 3- *Parecen subnormales.*
- 4- *A mí no me parece mal, por lo menos se divierten un rato. Ahora, si les sirve... eso no lo sé...*
- 5- *Qué ganas de engañar a la gente...*

Después de hacer su paso por la cafetería vuelven al aula. Todos con una actitud de habérselo pasado bien, llegan y se sientan.

Comienzan a hablar un poco cada uno lo que les pareció la experiencia y la profesora les pide que para la próxima clase describan lo que han vivido, cómo se han sentido y las reacciones que han provocado en los demás.

Observación de una clase grupal de Miedo Escénico.

Fecha: Martes 1 de diciembre de 2009, 12 hs.

Lugar: Conservatorio Superior de Música de Aragón. Aula 112

La observación se llevó a cabo en el aula 112 del Conservatorio Superior de Música de Aragón. Es la misma clase que la semana anterior. Se está realizando un seguimiento por parte de la investigadora.

Los alumnos que asisten a la clase grupal de la asignatura optativa Miedo Escénico, pertenecen al 1º curso de instrumentos variados. La cantidad presente de alumnos es de 15 siendo 8 varones y 7 mujeres.

La profesora, como siempre, da la bienvenida a sus alumnos y les explica en lo que va a consistir la clase del día.

Estos alumnos ya han realizado algunas actividades fuera del aula, como por ejemplo el auditorio y otras partes del establecimiento.

Relata lo sucedido para recordar e informar a la persona que estuvo ausente la clase anterior

La profesora les recuerda lo que sucedió la semana anterior, habla de la comunicación y la importancia del gesto. Para comprobarlo salieron todos juntos en actitud de querer comunicarse con cualquier persona que se encontrasen por los pasillos y la cafetería del centro. La consigna era no emitir palabras sino sílabas sueltas u onomatopeyas (di-fro- chi- tes-var-qui-yel, etc...) para que comprobasen cual iba a ser la reacción de sus posibles interlocutores.

La alumna que no estuvo presente en la clase anterior ya se había enterado de lo que había sucedido, tanto por sus compañeros de asignatura como por otros que le dieron su opinión al respecto.

Su comentario fue: *Menos mal que falté...*

Prof.: *Podrías decirnos o explicarnos tu comentario?*

Alumna: *Porque soy muy tímida y me hubiese muerto de vergüenza.*

Prof.: *Vamos a escuchar los comentarios de los compañeros.*

Alumno 1: *Yo estaba con mucha vergüenza pero al ir todos juntos me lo tomé como una diversión. Solo no lo hubiese hecho ni loco.*

Alumno 2: *En la cafetería he notado algunas miradas despectivas, especialmente de otros profesores.*

Alumno 3: *Yo me lo pasé fenomenal, no me importó lo que pensarán los demás.*

Alumno 4: *Es cierto, como estábamos todos como una piña y K.¹ iba delante como respaldándonos, yo me sentí bien, sin problema.*

Alumno 5: *Yo me reí mucho.*

Alumno 6: *A mí una profesora muy maja me contestó con una chorrada como la que yo le dije, nos reímos las dos.*

Prof.: *Entonces ¿qué les pareció la experiencia?*

Todos contestaron: *Muy buena.*

Los alumnos comentaron que al principio les parecía una locura y que se sentían nerviosos, otros ridículos por lo que dijese los demás.

La profesora recoge los informes escritos que pidió a los alumnos sobre la experiencia de comunicación. Los va a leer y la próxima clase los comentarán.

Observación de una clase grupal de Miedo Escénico:

Fecha: Martes 19 de enero de 2010, 12 hs.

Lugar: Conservatorio Superior de Música de Aragón. Aula 112

Esta observación se llevó a cabo en el aula 112 del Conservatorio Superior de Música de Aragón.

Los alumnos que asisten a la clase grupal de la asignatura optativa Miedo Escénico, pertenecen al 1º curso de instrumentos variados. La cantidad presente de alumnos es de 15 siendo 8 varones y 7 mujeres.

La profesora da la bienvenida a sus alumnos y les explica en lo que va a consistir la clase del día.

Prof.: Hoy hablaremos de las técnicas de relajación y el control del estrés. Yo sé que algunos de ustedes además cursan Técnica Alexander. Vamos a hacer algo parecido para que los que no la cursan puedan entender.

Vamos a hacer un taller básico para que entiendan qué es exactamente el estrés, cuales son las causas y cómo lo pueden evitar. Vamos a tratar de entender cómo funciona el cerebro y cuales con los mecanismos de la mente. Aprenderemos algunas técnicas para que puedan cambiar tanto las emociones negativas como las conductas erróneas para que se puedan liberar de sus bloqueos y autolimitaciones.

La profesora comienza a dar directrices de cómo se va a desarrollar esta clase.

1 K: la profesora.

Prof.: *Van a ponerse de a dos, uno sentado y otro de pie al lado.*

Alumno: *Sobra uno...*

Prof.: *Tú lo haces conmigo.*

Continúa con la explicación: El que esté sentado va a cerrar los ojos y va a comenzar a respirar profundamente, el que está a su lado le pondrá una mano derecha en la nuca como sujetando la cabeza y la izquierda en el pecho como controlando la respiración. Luego cambiamos los roles y se sientan los que están de pie y el otro hace el refuerzo.

Todos los alumnos se cambian después de estar un rato con este ejercicio.

Prof.: *Ahora, seguimos en parejas y uno se acuesta en el suelo y el otro se arrodilla al lado. El que está acostado respirará profundamente y el que está a su lado pondrá sus manos apenas apoyadas en el abdomen del que está acostado y percibirá la respiración del otro. Luego volveremos a cambiar.*

Estas actividades se han realizado en un determinado espacio de tiempo que ha permitido a todos participar en ambos roles.

Un vez terminados los alumnos se levantan y se sientan en sus sillas.

Prof.: *Bueno, ¿qué les ha parecido?*

Alumno1: *Yo me quedaba frito.*

Alumna 2: *A mí me tocó estar sentada primero y cuando nos cambiamos yo estaba mucho más relajada que antes y creo que eso se lo transmití a mi compañera.*

Alumno 3: *A mí me pasó lo mismo.*

Alumno 4: *En verdad y al pasar al otro ejercicio ya estaba hecha una seda.*

Prof.: *¿Cuáles son las sensaciones que han tenido?*

Alumno 6: *De relajación total.*

Alumna 8: *A mí me impresionó sentir como iba cambiando el ritmo de la respiración de mi compi.*

Prof.: *El conocimiento de estas técnicas ayudan a relajarse y crear un estado de tranquilidad y equilibrio. En las próximas clases seguiremos adquiriendo estrategias para crear una vida con menos estrés y entenderemos más mecanismos del funcionamiento de la mente y aprenderemos a detectarlos y a liberarlos a tiempo.*

La profesora se despide de los alumnos dando por finalizada la clase: Por favor para la semana que viene me escriben un informe sobre la experiencia que vivieron en esta clase. Gracias.

TÉCNICA ALEXANDER

Observación de una clase individual de Técnica Alexander

Fecha: Martes 17 de noviembre de 2009, 10 hs.

Lugar: Conservatorio Superior de Música de Aragón. Aula 112

En el aula hay un equipamiento que consta de una silla, un escritorio y un espejo.

El profesor recibe a la alumna con una sonrisa y le explica mi presencia allí. La alumna ya estaba informada por parte del profesor de Técnica Alexander, sobre mi investigación y accedió a que la investigadora pudiese presenciar la clase.

Las clases son individuales y el maestro no da ejercicios para realizar sino que va dando una serie de instrucciones y con sus manos guía a la alumna a redescubrir su equilibrio.

El profesor le pide a la alumna que coja su instrumento del estuche que se encuentra en el suelo.

El profesor le dice: Has ido a por tu instrumento desde bastante lejos. Te voy a recomendar que te acerques al instrumento, porque cuanto más cerca estés de él menos te pesará y lo segundo que debes hacer es dejar que los pliegues del cuerpo te acompañen al lugar donde quieres llegar. Deja el cuello libre (el profesor le sujeta el cuello y le dirige la cabeza hacia adelante) para que la cabeza vaya hacia adelante se alargue la espalda y las rodillas van hacia adelante lejos de la pelvis.

La alumna flexiona las rodillas hasta llegar a su instrumento y lo levanta.

Profesor: *Ahora el instrumento viene con tu espalda, la espalda va hacia arriba y el instrumento contigo. Has cogido tu instrumento igual pero sin dañar la espalda.*

Dirigiéndose a mí, me explica: Lo importante es que ella coja su instrumento sin utilizar las lumbares sino que flexione las rodillas y todo el cuerpo vaya en busca de su instrumento.

Todo el proceso fue llevado a cabo por el profesor sosteniendo la cabeza de la alumna.

Ahora le pide a la alumna que se descalce y se quede de pie.

El profesor explica: *Ahora ella está utilizando la Técnica Alexander sin darse cuenta, está dejando el cuello libre, la cabeza va hacia adelante y hacia arriba, la espalda se alarga y se ensancha y las rodillas se dirigen un poco hacia adelante. Vamos a ver qué sucede si se pierde uno de estos puntos de equilibrio.*

Pidiéndole a la alumna: *Tira la cabeza hacia atrás, yo te sujeto. Has visto que pierdes el equilibrio. Esto quiere decir que siempre deberíamos estar en equilibrio y que muchas veces no nos damos cuenta y fastidiamos la columna. Lo que normalmente hacemos es compensar con*

otras partes del cuerpo y como no lo vemos no somos conscientes del mal que estamos haciendo a nuestro cuerpo. La Técnica Alexander proporciona un equilibrio dinámico que se adapta a cualquier situación sin comprometer la estructura ósea.

Ahora vas a tocar algo lento en tu violín le indica el profesor a su alumna.

Esta comienza a tocar y al cabo de unos compases el profesor por detrás posa sus manos en puntos críticos mientras se efectúa la interpretación. Coloca sus manos en la espalda de la intérprete como masajeando con los pulgares entre las vértebras muy lentamente hasta llegar a la cintura, luego en el cuello y los hombros, como empujándolos hacia abajo y la cabeza estirándola hacia arriba.

Termina la clase y es como si todo estuviese flotando en el aire. La alumna guarda su instrumento, inclinándose hacia el estuche de la misma manera con la que el profesor le indicó al inicio de la sesión. Ahora todos sus movimientos son lentos como flotando, incluso hasta su manera de hablar y despedirse.

La clase tuvo una duración de 45 minutos.

Observación de una clase individual de Técnica Alexander

Fecha: Miércoles 10 de febrero de 2010, 10 hs.

Lugar: Conservatorio Superior de Música de Aragón. Aula 112.

La clase es individual y en este caso interviene un alumno de guitarra.

El profesor primeramente saluda al alumno con amabilidad y le explica que en esta oportunidad van a trabajar la postura.

Prof.: Estamos muchas horas en la misma posición y es importante que te detengas y ver si la columna vertebral está equilibrada pero además hay que hacer un calentamiento.

En la Técnica Alexander se busca restablecer el equilibrio postural y que seamos capaces de mantenerlo en nuestra actividad y frente a cualquier estímulo físico y mental, por eso lo llamamos un equilibrio psicofísico más en la actividad musical, que involucra la actividad física y emocional.

Vamos a trabajar la manera de sentarnos al piano en la banqueta. Por favor siéntate normalmente y luego incorpórate.

El alumno lo hace y el profesor le pide que lo repita.

Tú para sentarte comprimes el cuello y sacas el culo fuera y para levantarte oprimes el cuello y levantas los hombros. Nada de eso es necesario.

El profesor coge al alumno por la parte de la nuca y explica que la cabeza tiene que ir en dirección junto con la columna.

El profesor se dirige a mí y me explica: *Este alumno es nuevo y nunca hizo Técnica Alexander; hoy comienza su semestre.*

El profesor continúa con las indicaciones hacia el alumno: *Piensa que tu columna comienza en la cabeza entonces la cabeza un poco hacia adelante... Piensa que tienes el cuello libre, los hombros libres, los pies con el suelo; solo apoya los talones y te levantas. Lo has hecho sin involucrar la columna. Para sentarte, piensa: me voy a sentar pero lo único que tienes que hacer es flexionar las rodillas manteniendo el tronco ligero, ahora sí inclinas en tronco, la columna completa y has llegado a la banqueta sin comprimir la columna.*

Ahora el alumno ya está sentado y le pide que toque algo en la guitarra.

No sé si te has dado cuenta que para empezar a tocar has tensionado el cuello y lo has llevado hacia adelante, has pensado solo en tocar, no has pensado en ti. Entonces ahora antes de volver a tocar vas a pensar en el cuello libre, para permitir que la cabeza se balancee libremente sobre el cuello, respira, piensa en la columna, en tus pies. Ahora piensa, voy a tocar la guitarra pero me tomo un segundo antes de empezar a tocar. Ahora gira la cabeza lo que necesites para ver el mango de la guitarra, vuelve a respirar, piensa nuevamente en el contacto de los pies con el suelo y cuando sientas que puedes comenzar a interpretar manteniendo este estado empiezas.

El alumno intenta comenzar a tocar pero dice: *No puedo.*

Prof.: *Te sientes extraño porque no estás acostumbrado.*

Alumno: *Me cuesta.*

El profesor corrige con sus manos el cuello del alumno que vuelve a tensarse. Ahora le pide que vuelva a tocar

Prof.: *¿Cómo te has sentido ahora?*

Alumno: *Mucho mejor.*

Prof.: *Con el tiempo te irás acostumbrando, pero cuando tocaste pudiste percibir que el cuello estaba sin tensión?*

Alumno: *Sí.*

Prof.: *¿Y qué sentiste?*

Alumno: *Mayor comodidad y la espalda más distendida, más relajado.*

Prof.: *Muy bien, entonces te das cuenta que quitamos cosas que no te sirven para tocar. Esto es muy simple por ser tu primera vez, para que tengas una toma de contacto y percibas un poco lo que es la Técnica. Estudia 40 o 45' seguidos, y luego descansa, vuelves y haces el mismo proceso. Muchas gracias.*

Alumno: *A ti.*

Observación de una clase individual de Técnica Alexander:

Fecha: Miércoles 9 de marzo de 2011, 15 hs.

Lugar: Conservatorio Superior de Música de Aragón. Aula 110.

La clase es individual y en este caso interviene un alumno de flauta.

El profesor me recibe en su aula con toda amabilidad y me comenta que con el alumno que va a asistir a esta clase va a trabajar la práctica musical.

El alumno llega 10 minutos tarde y se disculpa.

El profesor me presenta y le explica mi presencia. Seguidamente comienza la clase.

Prof.: *Como ya dijimos la clase anterior, vamos a trabajar en el estudio, la práctica musical. Ya sabemos que tenemos que ampliar el dominio técnico, el repertorio, desarrollar la interpretación, memorizar obras y finalmente hacer las audiciones. lo que se intenta es que la práctica sea efectiva para poder alcanzar los objetivos. Aquí en grado superior los alumnos practican a veces hasta más de 40 horas semanales su instrumento además de los ensayos que puedan tener en otras asignaturas. Esto se encuentra relacionado con las cuestiones del uso del cuerpo. La calidad de la práctica es muy importante porque podría reducir la cantidad de horas que necesite para dominar una obra. El alumno de superior sabrá autorregular su práctica para que sea efectiva. Vamos a pasar a la acción: coge tu instrumento y vas a tocar algún pasaje de lo que tú quieras.*

Alumno: *Voy a tocar un trozo del 2º movimiento de una sonata de Vivaldi.*

Prof.: *Vale, ¿te lo sabes de memoria?*

Alumno: *Sí.*

Prof.: *Perfecto, entonces haz una pasada mental mientras tanto apoya la espalda sobre la pared. ¿Notas la sensación de contacto con la pared?*

Alumno: *Sí, sí.*

Prof.: *Bueno, esto te va a permitir a identificar mejor tus tensiones innecesarias en tu espalda y dispondrás de una buena referencia de expansión.*

Ahora haz otra pasada pero ahora en la misma posición, pero ahora deja caer los hombros, piensa en soltar la nuca y proyectar la cabeza hacia adelante y hacia arriba. Ahora sepárate de la pared y toca. ¿Qué tal?

Alumno: *Bien pero me cuesta mantener ese estado.*

Prof.: *Vale, puedes hacer una pausa cada cuatro compases con el fin de disponer de más tiempo para que tengas presente las ideas de expansión.*

Alumno: *Ahora mejor, lo tengo que pensar mucho.*

Prof.: *Por supuesto, no te preocupes, tómate tu tiempo.*

El alumno repite el ejercicio varias veces y cada vez logra realizarlo con menos pausas.

Prof.: *Muy bien, ahora dime algún pasaje que tengas problemas técnicos en particular.*

El alumno saca la partitura y le muestra un pasaje de 4 compases.

Prof.: *Vale, perfecto. Toca el pasaje lentamente. Ahora introduce una pausa cada 2 compases.*

El alumno hace lo que el profesor le indica.

Prof.: *Ahora trabaja con pausas y además: comprueba que los elementos corporales estén funcionando bien (la postura, la libertad de movimiento); después trabaja los aspectos técnicos y musicales del pasaje. Tienes que estar atento a los aspectos corporales y los instrumentales. Lego toca la frase sin las pausas y permanece atento al pasaje que has trabajado con las pausas. Después verás cómo ha ido y en función de los resultados, estableces las directrices de trabajo que consideres oportunas. Gracias.*

Alumno: *Muchas gracias.*

Observación de la clase de Técnica Alexander:

Fecha: Miércoles 22 de febrero de 2012, 15 hs.

Lugar: Conservatorio Superior de Música de Aragón. Aula 110.

En esta oportunidad la clase es para un alumno de piano de 1º curso.

El profesor le da la bienvenida y le explica mi presencia allí ya no me había visto en otras ocasiones.

El profesor le da las indicaciones de lo que van a trabajar y le dice que lo irá guiando con las manos y las palabras.

Comienza la clase y le indica que se tumbe boca arriba en la superficie firme del suelo, mejor sobre la colchoneta, con las rodillas dobladas de manera que los pies reposen tan cerca del cuerpo como le resulte más cómodo.

Le indica: los pies deberán estar lo suficientemente separados para permitir que las piernas se puedan balancear con el mínimo esfuerzo (más o menos el ancho de los hombros). Las rodillas, ni muy separadas ni completamente juntas, pero señalando hacia el techo.

Sitúa algunos libros de tapa blanda debajo de la cabeza, de manera que sean la base para apoyar la zona occipital. Explica: Los libros no deberían estar en contacto con el cuello. Si se

ponen pocos libros, la cabeza se inclinará hacia atrás (con la barbilla más alta que la frente) y será difícil conseguir relajación muscular a lo largo del cuello. Si son demasiados libros, la barbilla les presionará la garganta de manera incómoda. La altura óptima está entre estos dos extremos.

Los brazos están apoyados sobre los codos y las palmas de las manos sobre el abdomen.

Dice el profesor:

Primeramente es importante sentir los puntos sobre los que debe recaer el peso. Lo ideal sería que el peso estuviera distribuido entre los siguientes puntos:

En los pies: Entre el talón y las almohadillas de la base de los dedos gordo y meñique.

En la cadera: En el arco trasero de la pelvis, un poco por debajo de la cintura.

En los omóplatos (los huesos planos de la parte trasera de los hombros).

Ahora el alumno está preparado para prestar atención a la acción de dirigirse a sí mismo. *Los músculos del cuello tienen que estar relajados de manera que la cabeza tienda a desprenderse del cuerpo en una dirección que podría describirse como «hacia delante y hacia fuera». El elemento «hacia delante» es necesario porque los músculos más fuertes, y más frecuentemente contraídos en exceso son los del cuello, que tiran de la parte posterior de la cabeza. Esta dirección de la cabeza servirá para iniciar el relajamiento y para alargar la columna vertebral completa. A medida que la columna se vaya alargando, la espalda tendrá mayor contacto con el suelo de una manera natural, con la consiguiente impresión de que se expande. Las rodillas deben dirigirse hacia el techo, lo que significa una relajación y un alargamiento del muslo, desde la cadera hasta la rodilla, y una relajación y un alargamiento similar de los músculos que van del tobillo a la rodilla.*

En resumen, relaja el cuello para que la cabeza se mueva por sí sola en dirección contraria a la posición del resto del cuerpo (hacia adelante y hacia fuera) para que la espalda se alargue y ensanche, y para que las rodillas señalen hacia el techo.

Después de esta sesión que ha llevado casi toda la clase, el profesor deja al alumno que se tome 5 minutos de relajación y estiramiento y luego sí se incorpore.

El alumno se levanta, recoge sus pertenencias. No ha dicho una sola palabra en toda la clase. Su relajación era total.

Se despidió y dio las gracias a su profesor. La investigadora agradeció al profesor y también le agradeció al alumno por haberle permitido a observar su clase. Sonrió y se fue.

OBSERVACIONES DE AUDICIONES

CSMA

Martes 11 de mayo de 2010 – 10 hs – aula 002

Estamos esperando en el pasillo de la planta baja un grupo de 12 alumnos a que venga el profesor de la cátedra con la llave del aula.

Todos hacen comentarios, se escuchan algunas risas. De pronto aparece el profesor, abre la puerta saluda a todos y cada uno se sienta en una silla. El profesor abre la tapa del teclado y la cola del piano.

Me hace comentarios: *Vengo corriendo de hablar con Pedro de un asunto... por eso me retrasé unos minutos.*

Dirigiéndose a los alumnos: *Bueno, vamos a ver, esta es una audición informal, no hicimos programas de mano, simplemente cada uno va a ir pasando y dirá lo que va a tocar. Ella (señalándose) nos va a acompañar el día de hoy, como muchos de ustedes ya saben, está haciendo una tesis doctoral sobre Miedo Escénico y los quiere ver en acción... jaja. (risas). Así que no me hagan quedar mal... Dirigiéndose a mí: la audición será larga porque tienen obras grandes así que tú misma, hasta donde puedas quedarte... A la 1:30 h haremos un intervalo para que coman y luego regresamos.*

Investigadora: *Muchas gracias a ti y a los chicos.*

Aplausos.

Profesor: *Comienza Lara... Di lo que vas a tocar...*

Alumna: *Hola, voy a hacer unas piezas líricas Op. 72 de Grieg.*

Profesor: *Muy bien, comienza cuando quieras.*

La alumna empieza su interpretación. Se lanza sobre el piano un poco precipitada y comienza a tropezar, se pone nerviosa. Se disculpa. *Perdón, vuelvo a comenzar...*

Profesor: *Vale, no te preocupes, respira, canta tu primera frase en tu mente y después empieza.*

Así lo hace y todo va mejor y la audición se desarrolla con más calma. Acaba su interpretación. Sus compañeros la aplauden y la alientan.

Profesor llama a la siguiente intérprete: *Sofía...*

La alumna se levanta de su silla y se dirige al piano, saluda, todos la aplauden y comenta.

Alumna: *Voy a tocar una sonata de Schubert...*

Hace su interpretación, más pausada que la anterior. Parece más tranquila y más compenetrada con la música. A medida que transcurre la obra, bastante larga por cierto, se va acentando

musicalmente. Termina y todos aplauden, hay murmullos. Existe expectación para ver a quién llama el profesor.

Profesor: *Ahora Alejandro...*

Se levanta, todos lo alientan.

Alumno: *Voy a hacer un nocturno de Chopin*

Así sucesivamente con el resto de los alumnos hasta las 13:30 h.

En ese tiempo se ha interpretado también «Los cuadros de una exposición» de Mussorgsky por una alumna de 4º curso, las «Danzas Españolas» de Granados, la Sonata Op. 81 de Beethoven y el «Tango» de Albeniz.

Al terminar la primera sección el profesor dice a sus alumnos: *Hacemos un descanso, vamos a comer y luego seguimos.*

Los alumnos se dispersan, hacen comentarios sobre lo que le sucedió a cada uno de los que tocaron. El profesor espera que todos abandonen el aula para cerrar con llave ya que la mayoría deja sus mochilas dentro.

Yo me despido de todos agradeciendo y me dirijo a mi aula.

Martes 27 de abril de 2010 - 11 hs – Aula 112

Llego al aula donde se encuentra un grupo de 6 alumnos tocando el piano, probando pasajes, hablando, esperando a su maestro.

La mayoría está comentando lo que va a tocar, hay pocos nervios en el ambiente. Es algo muy reducido.

Llega el profesor de la cátedra y saluda a todos. Yo le saludo y le doy las gracias por permitirme observar su audición. Me sonrío.

Profesor: *¿Ya han probado el piano?*

Alumnos: *Sí, está algo desafinado... el 2º pedal no funciona muy bien...*

Profesor: *No os quejéis... es lo que hay y hay que salir adelante...*

Profesor dirigiéndose a mí: *Ya ves que son pocos, va a ser algo muy informal, así que irán pasando y lo terminamos pronto.* Se sienta a mi lado.

Los alumnos se sientan en las sillas y esperan ser nombrados por su maestro para que comience la audición.

Profesor: *A ver tú, (señalando a un alumno), comienza... Él va a tocar la sonata K 576 de Mozart. Está en 1º. Cuando quieras.*

El alumno comienza a tocar, algo nervioso, le tiemblan las manos. De pronto el profesor le interrumpe: *Pero ¿qué te pasa? Si te sale bien... déjate de tonterías y céntrate en lo tuyo...*

El alumno se siente intimidado y vuelve a comenzar. Se ve que hace un gran esfuerzo por concentrarse. Poco a poco va calmándose y pasa de un movimiento a otro con más relajación. Está controlando la situación. Pero por momento le asaltan las dudas y vuelve a caer en el nerviosismo. Así transcurre la interpretación hasta que llega a su fin. Los compañeros lo aplauden y esperan su turno.

Profesor: *A ver Beatriz... Ella va a hacer el Op. 119 de Brahms, está en 3º.* Comenta dirigiéndose a mí. Yo tomo nota. Ella se dirige al piano tímidamente. Se sienta, seca sus manos en el pantalón, se echa el cabello hacia atrás, piensa y comienza. La interpretación fluye con bastante calma y tranquilidad. Cada número del Op. es interpretado con la velocidad justa y un gran aplomo que se acentúa a medida que transcurre la obra. La alumna finaliza su actuación y todos la aplauden, incluso su profesor.

Profesor: *Muy bien, vamos a ver Raquel... Ella va a tocar los «Jardines bajo la lluvia» de Debussy, está en 2º... me encanta esa obra (me comenta).*

La alumna se incorpora de su silla, que está atenta a su móvil... lo deja en la silla y se dirige al piano. No espera demasiado para comenzar, se lanza con una velocidad arrolladora que impacta. Se nota que está muy segura y no le tiene miedo a nada. Sigue la obra con mucha intensidad y muy compenetrada. Tiene un gran manejo de los planos sonoros y de los pedales. Todos están muy atentos a lo que está sucediendo allí, le ha cortado la respiración a más de uno. Al finalizar hubo una gran ovación por parte de sus compañeros. Ha estado fantástica.

Profesor: *Muy bien, muy bien... (sonriendo orgulloso), has corrido un poco pero lo has podido mantener así que está bien. A ver Víctor. Él va a hacer una sonata de Haydn en Re Mayor.*

Se levanta Víctor de su asiento y comenta: *mi Haydn es más modesto... porque después de esto... jaja.* Todos se ríen y su profesor hace un comentario: *A ver cada uno se tiene que centrar en lo suyo... así que concéntrate en tu sonata y deja de pensar en Debussy...*

El alumno se dirige al piano con cara de resignación y sonríe. Sus compañeros lo comprenden y también sonríen hasta que comienza la interpretación.

Hace su representación muy en estilo pero con carácter intentando darse su lugar después del Debussy arrollador. Y lo logra. El 2º movimiento es corto pero intenso y lo ha interpretado con mucha musicalidad. Termina el 3º movimiento y sus compañeros lo alientan con sus aplausos y loas. El alumno, que tocó con partitura, la recoge del atril y sonriendo vuelve a su asiento de espectador. Su profesor también lo aplaude.

Profesor: *Bien, bien... A ver Diego... él va a hacer el «Carnaval de Viena» de Schumann.*

El alumno pasa al frente, se sienta al piano y comienza sin prisas. La obra está compuesta por distintas partes. El alumno las enlaza con habilidad y tiene algunas dudas de memoria en determinados pasajes. Termina la obra y se lo ve cansado. Ha tenido momentos muy líricos y otros muy técnicos, ambos resueltos con destreza. Todos los aplauden y la última persona que queda se levanta sin que la llamen...

Alumna: *Me llamo Irene y voy a interpretar el «Rondó Caprichoso» de Mendelssohn.*

La alumna comienza su ejecución con una primera parte a modo de introducción muy sentida y muy romántica hasta que comienza el Rondó en sí. Lo toma a gran velocidad y se nota que lo domina y lo disfruta. Los contratiempos de octavas entre ambas manos las que ejecuta con gran firmeza y seguridad, algo que se nota que le gusta. Alterna pasajes muy líricos con otros más virtuosos sin problemas hasta que llega a un final brillante. Todos la aplauden mucho y acaba la velada.

Profesor: *Bueno, han estado todos muy bien. Ahora vamos a comer algo. Ya luego en clase les comentaré a cada uno lo que ha sucedido en esta audición. Gracias a todos.*

Los alumnos se dirigen a la salida del aula haciendo comentarios y riéndose de algunos episodios.

Me dirijo al profesor para despedirme y saludarlo: *Muchísimas gracias M... A... por permitirme observar tu audición. Ha sido un placer.*

Profesor: *Gracias a ti por venir, aunque han sido poquitos... el resto lo hacemos otro día porque no me gustan esas audiciones kilométricas que se pasan 6 horas tocando y ya nadie sabe lo que tienen que hacer... En general organizo así, 6 un día y 6 otro. Un besito...*

Investigadora: *Muchas gracias, nos veremos.*

IUNA

Miércoles 23 de octubre de 2013 – 19 hs. – Aula 21

Nos encontramos en la última planta del edificio del IUNA, en el aula más grande de la planta. El sitio está lleno de gente, alumnos de otras cátedras que quieren ver, algunos parientes de los participantes. Esta audición es abierta a todo el que quiera escuchar. El profesor me designa un asiento a su lado y me entrega un programa con los nombres y las obras que van a interpretar los alumnos. Todo el mundo se acomoda donde puede, queda gente de pie porque no hay más sillas. Cuando están todos ubicados el profesor se incorpora y comenta a los espectadores: *Buenas tardes a todos, quiero agradecer la presencia de todos ustedes por venir a escuchar a estos chicos que están haciendo sus estudios acá y que están haciendo un gran trabajo. Tienen el programa de mano que hemos elaborado y damos comienzo a la audición. Gracias a todos.*

Aplausos. Leo el programa y veo los nombres y las obras:

Comienza Sebastián tocando los «Preludios Op. 28» de Chopin, luego Matías con la «Sonata Op. 10 n° 3» de Beethoven, a continuación José con las «Piezas Op. 116» de Brahms, Fernando con la «Sonata 3 de Prokofieff» y José con el «Allegro de Concierto» de Granados.

La audición se desarrolla como un verdadero concierto compartido, no existen comentarios por parte de los alumnos ni del profesor. Cada alumno hace su intervención con mucho aplomo de acuerdo a sus posibilidades y madurez interpretativa. Todos tocan de memoria y se percibe una gran concentración.

Cuando todos terminan hay grandes aplausos por parte del público. Todos los participantes se colocan al frente mientras el público sigue aplaudiendo y uno de ellos hace un gesto invitando a su maestro para que también lo aplaudan.

El ambiente es de alegría y satisfacción tanto por parte del público, como de los alumnos y del profesor. Todos se despiden y se dispersan, algunos se organizan para ir a tomar algo con su maestro y hacer comentarios.

Profesor: *Vamos a tomar algo pero los comentarios los dejamos para la clase, no se ventilan los trapos sucios en la calle...* Todos se ríen y se dirigen hacia las escaleras en busca de la salida para reencontrarse en el bar de la esquina.

Por mi parte me despido y le doy las gracias y la enhorabuena al profesor.

Viernes 25 de octubre de 2013 – 20 hs – Sala García Morillo

Llego al IUNA, subo a la primera planta y me dirijo a la Sala García Morillo, allí se encuentran las sillas dispuestas para la audición de la cátedra a una profesora de piano. En la puerta hay un compañero de los alumnos que recibe al público y le entrega un programa de mano diseñado por ellos mismos.

La gente hace su entrada y se va acomodando en los lugares para ver mejor las manos de cada artista. Algunos tienen cámaras de fotos, que parecen ser padres o parientes de los alumnos.

Yo también recibo mi programa y me cojo una silla entre el público. En la programación figuran 8 nombres: Leandro, Julián, Camila, Teresa, Damián, Patricio, Fausto y Pablo. No puedo ver dónde se encuentran ya que no se los ve ni tampoco a su profesora.

La gente sigue entrando y sentándose. A las 20:15, hace su entrada la profesora y los 8 alumnos. El público los aplaude. La profesora se coloca frente a ellos y presenta a los pianistas participantes de la audición. Comenta que las obras que van a interpretar están detalladas en el programa.

En el programa no solo se encuentran sus nombres y las obras a interpretar sino también al curso que pertenece cada uno.

Las obras serán:

«Fantasía en Do menor, K 475» de Mozart.

«Sonata en Do Mayor K 284» de Mozart.

«Estudio Op. 10 n° 8» de Chopin.

«Impromptu Op. 90 n° 3» de Schubert.

«Sonatina» de Ravel.

«Scherzo n° 2 Op. 31» de Chopin.

«Sonata n° 3 Op. 28» de Prokofieff.

«Sonata n° 3 en Fa sostenido Mayor Op. 33» Scriabin.

La audición comenzó en el orden establecido. Los alumnos se encontraban a un lado de la sala aguardando su turno.

Todo ha transcurrido como mucha profesionalidad y responsabilidad. Cada alumno era aplaudido por el público con mucho entusiasmo, por su profesora, sus compañeros y el director del centro.

Una vez terminada la velada me acerqué a felicitarlos a todos y la profesora me comentó: *Al principio estábamos en el aula, prefiero que estén concentrados antes de salir porque si no aparece papá, mamá, la tía, la abuela, el primo... y los distraen. Así cuando estaban todos colocados nadie tuvo contacto con ellos. Te cuento que la semana que viene repiten esta misma audición en San Telmo, en La Scala. Ahora ya se terminó y nos vamos a festejar. ¿Venís?*

Investigadora: *Me hubiese encantado pero he quedado comprometida con otras personas. Mil gracias y nos vemos antes de mi regreso.*

Profesora: *Chau, chau... hablamos.*

OBSERVACIONES DE CONCIERTOS

CSMA

En el Auditorio Eduardo del Pueyo, el lunes 11 de mayo de 2009 a las 20 hs.

Concierto en La menor de Grieg.

Solista alumno de piano, Orquesta Sinfónica del CSMA y el director de la misma.

Me encuentro en la sala del edificio con el profesor y nos dirigimos hacia el camerino.

Allí, se encuentra el alumno y conversa con su profesor quien le da los últimos consejos antes de salir al escenario.

Lo dejamos solo para que se concentre y nos dirigimos al patio de butacas. Estaba todo lleno, con mucha expectación por parte del público y la dirección del centro.

La orquesta se acomoda, afina hasta que hace su entrada el solista con el director. El alumno entra con una gran sonrisa al escenario, saluda a la concertino y al resto de la orquesta y al público. Se sienta al piano y mira al director quien le da la entrada. Desde ese momento hasta el final, el alumno se encuentra totalmente inmerso en la música y sorteando todos los obstáculos que se presentan en esa partitura.

El profesor está sentado a mi lado y se lo nota algo tenso.

Una vez que transcurre el concierto el profesor se va relajando y comienza a disfrutar porque es lo que le transmite su alumno desde el escenario.

Acaba y el público estalla en aplausos, le regalan un ramo de flores y se lo nota agotado. Fuimos los primeros a ir hacia el camerino para felicitarlo y ver cómo se sentía. Nos comentaba: *Estoy muy bien, al principio medio chungo pero después fue todo mejor, es una experiencia increíble. Estoy emocionado. Gracias!!!* Se abraza con su maestro y le doy un beso. Enseguida comienza la invasión de los compañeros, el director y personas que lo quieren saludar.

Yo me retiro y le doy la enhorabuena a su profesor.

En el Auditorio Eduardo del Pueyo, el 9 de noviembre de 2009 a las 20 hs.

Concierto para piano y orquesta nº 1 en Fa sostenido menor Op. 1 de Rachmaninoff. Solista alumno de piano, Orquesta Sinfónica del CSMA y el director de la misma.

El profesor se encuentra en la sala saludando a invitados, los compañeros del solista han salido de sus clases para escucharlo.

El alumno se encuentra en el camerino, concentrándose según comenta su profesor.

Una vez que la sala da el segundo anuncio sobre el comienzo del concierto, se cierran las puertas y se apagan las luces del patio de butacas. La orquesta ya está dispuesta y se pone en pie cuando hace su entrada el solista con el director. Saluda a la concertino, se sienta al piano y se intercambian unas miradas entre ambos, se acomoda, el director levanta sus brazos y da el «levar» para que la orquesta comience a tocar.

El concierto transcurre con gran soltura y dominio del instrumento. El alumno está terminando de cursar el 4º y le quedan pocos meses para terminar su carrera.

El público está muy expectante ante tal acontecimiento en el recinto ya que es un auditorio relativamente nuevo.

Acaba el concierto, el alumno saluda muy afectuosamente a la concertino, al director y a la orquesta. Saluda al público que también se encuentra en el CORO que fue habilitado, ya que no quedaban más localidades. Apenas sonríe, y se retira junto al director.

Todos sus compañeros y su profesor se abalanzaron hacia el camerino para felicitarlo. Fue entonces cuando reaccionó y sonrió. Decía: *estaba muy tranquilo, pero tan metido en el tema que no me enteré de nada hasta que el público empezó a aplaudir*.

Evidentemente era así, ya que su reacción apareció después en el camerino. Enseguida apareció más gente para saludarlo, su madre, su hermano y muchos amigos. Fue imposible continuar la conversación y me marché.

IUNA

Concierto en la sala García Morillo

Viernes 22 de agosto de 2014 - 20hs

Se realiza en concierto en Re Mayor para 2 pianos y orquesta de Mozart. La sala está llena de gente. El profesor de la cátedra, ha organizado este concierto con la participación de una orquesta de cámara que él mismo dirige y da la posibilidad a los alumnos a tocar con ella. En este caso dos alumnos de piano de su cátedra, Sebastián y Micaela son los solistas del evento. Entre el público se encuentran otros profesores, el director y la secretaria además de los invitados.

Los alumnos están esperando para hacer su entrada a un lado del recinto. Me encuentro muy cerca de ellos. Puedo percibir que tienen un poco de nervios y se hacen comentarios mutuamente de tener en cuenta determinados aspectos en algunos pasajes. Van a tocar con partitura así que todo está apuntado. El maestro se dirige a ellos, y les dice: *Esperamos un par de minutos más a que la gente se acomode y luego los presento. Va a salir todo fantástico... no se preocupen. Concéntrense en la música, déjense influir por la orquesta y disfruten del momento. Mucha merd!!!*

Así sucedió, la gente terminó de acomodarse en la sala, el maestro se puso frente al público, agradeció su presencia, al conservatorio por brindar esta oportunidad a los alumnos, al director y a los integrantes de la orquesta por su colaboración. A continuación presentó a sus alumnos solistas y dio comienzo al concierto.

La velada transcurrió con mucha profesionalidad por parte de todos. Al principio se notaba un poco de nervios más en la alumna que en el alumno. Según iban interpretando, se iban concentrando y la música iba surgiendo de una forma más natural.

Ha llegado al final del concierto y el público estalló en aplausos junto con el director y los otros profesores que estaban observando el evento.

Luego llegaron las felicitaciones y un ramo de flores para cada uno de los solistas y para el director por parte de los compañeros.

Los alumnos estaban felices y su maestro hizo un comentario final: *Fue un placer trabajar con todos ustedes. Un grupo compacto, talentoso y receptivo, que dio sus frutos. Se logró unidad y calidad, con amor al trabajo, sin divismos. Feliz por el resultado.*

Todos aplaudieron el reconocimiento del profesor hacia sus alumnos. El público comenzó a dispersarse. Mientras tanto me acerqué al profesor como pude, ya que estaba rodeado de personas que lo felicitaban, y le di mi enhorabuena y todo mi agradecimiento por su ayuda. Luego me dirigí a los solistas, a los que ya había conocido en años anteriores por su colaboración con mi trabajo, que también felicité y me despedí.

EXÁMENES DE FIN DE GRADO

CSMA

Miércoles 9 de junio de 2010 – 18 hs - Auditorio Eduardo del Pueyo

Entro al auditorio, se encuentran sentados en la mitad de la platea los tres profesores del tribunal, uno de ellos el profesor del alumno que se examina.

Se trata de un examen-concierto, el programa elegido por el alumno fue la «Fantasía Cromática y Fuga» de Bach, la «Sonata Op. 111» de Beethoven y la «Sonata n° 7» de Prokofieff.

Un programa muy comprometido y cansador.

Entre el público se encuentran su madre y su hermano. Algunos compañeros de cátedra y poco más. El conservatorio se encuentra casi vacío ya que las clases han acabado.

No tengo contacto con el alumno, quien se encuentra entre bambalinas esperando su turno para salir. Le indican que ya puede salir. Aparece. Hace su entrada en el escenario, se acomoda, se seca las manos y el teclado con un pañuelo y comienza con Bach.

Se nota un poco de nerviosismo al comienzo, pero inmediatamente lo supera y ya está dentro de la música. Es una persona que ha enfrentado al público en varias ocasiones incluso con la orquesta sinfónica del conservatorio.

Cuando finaliza Bach, se retira del escenario. A los dos minutos vuelve y comienza con Beethoven. Al finalizar hace lo mismo, se retira y vuelve para finalizar con Prokofieff.

Acaba el concierto y el tribunal nos invita a salir para que puedan deliberar sobre la calificación.

En ese momento me dirijo hacia donde se encuentra el alumno, lo felicito y me comenta:

Al principio estaba un poco nervioso, empezar con Bach es complicado, pero ya con Beethoven fue mejor. Creo que lo que mejor estuvo fue Prokofieff, lo disfruté más.

Enseguida aparecieron algunos compañeros que fueron a brindarles su apoyo y se acabó la charla. Me despedí y me retiré. No pude saludar a su maestro porque se encontraba con el tribunal.

Miércoles 8 de junio de 2011 – 18 hs - Auditorio Eduardo del Pueyo

En el auditorio hay siete personas, además de algunos compañeros de la alumna que acaba la carrera.

El programa propuesto es la «Suite Inglesa n° 2» de Bach, «Sonata Op. 109» de Beethoven y la «Suite Pour Le Piano» de Debussy.

Me encuentro en la parte alta del patio de butacas. El profesor me dejó encargada de una cámara de video para que grabe el concierto.

Él se sitúa en el centro del patio de butacas donde se encuentra el resto del tribunal.

Una vez acomodados, la alumna entra en el escenario, se acomoda y comienza el examen.

En la primera obra se notaba un leve temblor en las manos, a través de la cámara. Ya en la Sonata de Beethoven ese síntoma había desaparecido. Así encaró el resto del examen sin problemas y más compenetrada con la música.

Se notó un leve cansancio en la tocata de la suite de Debussy, pero pudo llegar al final sin problemas.

En cuanto acabó, el tribunal autorizó al público presente a aplaudir y luego nos pidió que abandonáramos el lugar para que puedan deliberar.

Dejé allí la cámara con el trípode por indicación del profesor y me fui a saludar a la alumna.

Cuando llegué estaba rodeada de su familia y amigos pero como eran muy pocos, me pudo comentar sus sensaciones:

Con Bach la pasé canutas... no me podía tranquilizar. Menos mal que era larga así me fui asentando poco a poco. Ya después lo demás fue bien. Pero estoy un poco cansada, los brazos no me daban más en la tocata. Ahora espero el veredicto y me voy a descansar. Muchas gracias por venir.

Me despedí y le deseé mucha suerte en su nueva etapa.

IUNA

Viernes 10 de agosto de 2013 – 19 hs - Sala García Morillo

La sala se encuentra con bastante gente a pesar de ser una fecha algo inusual para un examen.

La persona que va a hacer su tesina, se trata de un alumno que dejó la institución por algunos años y decidió acabar sus estudios. Por esa razón, debido a sus compromisos, armaron un tribunal para que esta persona se pudiese examinar de la última asignatura pendiente, la tesina.

Para la ocasión ha preparado un concierto conformado por la última «Sonata Op. 111» de Beethoven, la «4° Balada» de Chopin, y «Gaspar de la Nuit» de Ravel.

El programa es muy interesante y de difícil ejecución. El tribunal se encuentra situado en la sala, al que está integrado el director del centro.

El pianista comenzó a tocar y enseguida atrapó al público con su sonido y gran manejo técnico de los recursos.

Se puede percibir el aplomo, la madurez de una persona que ya domina la escena, y disfruta de lo que está haciendo.

El tribunal y el público presente escuchan con mucha atención una tesina de esta magnitud, ya que no es de un alumno que está acabando una carrera sino de un profesional que necesita su titulación.

Viernes 27 de diciembre de 2013 – 21 hs - Sala García Morillo

En la primera planta del edificio está todo dispuesto para el final de carrera de una alumna.

La alumna se encuentra algo nerviosa esperando a un lado de la sala. Su profesora la contiene y le da consejos.

El sitio está lleno de personas que han ido a apoyar a esta futura licenciada, especialmente sus compañeros, amigos y familia.

El programa que presenta es temático, son todas sonatas ya que el trabajo escrito de investigación trata ese tema.

Comienza con 2 sonatas de Scarlatti, luego la «Appassionata» de Beethoven, a continuación la «Sonata Op. 22» de Schumann y para finalizar «Sonata» de Alban Berg.

El tribunal da la bienvenida a la alumna y a todos los presentes y da comienzo la tesina.

La alumna se encuentra algo nerviosa en la primera sonata clavecinista, pero rápidamente se asienta en la articulación y el ataque de los acordes arpegiados. Al abordar la segunda sonata ya se encuentra más tranquila. Entre obras seca sus manos y el teclado ya que hace bastante calor en el recinto y hay mucha humedad.

El resto del programa transcurre con calma y seguridad. Se puede observar que algunas obras las disfruta más que otras. En la última sonata se puede percibir que a pesar de estar un poco cansada físicamente, emocionalmente estaba muy compenetrada con la música.

Acaba el examen, todos aplauden y le entregan un ramo de flores.

El director del centro dice unas palabras alabando la tarea de la profesora, la alumna y se enorgullece de poder titular una nueva licenciada en la casa.

Todos aplauden al director. Luego cede la palabra a su maestra quien relata el paso de esta alumna a través de los cuatro años de carrera, su esfuerzo, dedicación y compañerismo.

El acto acaba con aplausos, y muchas fotos de parte de los acompañantes y de la investigadora.

Me despido de la alumna a quien felicito, su maestra, y al director del centro.

EXÁMENES DE ACCESO

CSMA

23, 24 y 25 de junio de 2010 – 9 hs – Aula 204

El hall central del conservatorio está lleno de aspirantes de diferentes instrumentos, muchos de ellos acompañados por sus padres, novios, novias, hermanos...

Se presentan 54 personas para las cátedras de piano. Los profesores dividirán en los 3 días al alumnado y si es necesario en 4.

El secretario del tribunal se encarga de notificar a los alumnos cómo serán divididos y a quién le toca cada turno. Finalmente llegan a un acuerdo y comienza la maratón. El nerviosismo se percibía con total claridad en los pasillos. Los exámenes son cerrados con lo cual solo puede estar el tribunal y el aspirante.

Eventualmente me han permitido el acceso debido a la autorización que tenía firmada con el centro por el director. De todos modos no he querido abusar ya que el denominador común eran los nervios previos a la entrada del aula para examinarse. Por momentos he preferido estar en el pasillo aguardando el turno con el futuro alumno porque así podía observar sus reacciones.

En algún caso, observando el examen, la alumna pierde el control y con ello la memoria, no puede avanzar, se queda en blanco. Uno de los integrantes del tribunal le acerca la partitura e intenta tranquilizarla pero no puede continuar.

Otra alumna comienza tocando y sus manos temblaban muchísimo. Cada vez se pone más nerviosa y toma la decisión de marcharse pidiendo disculpas.

Algunos de los repertorios presentados exhiben grandes dificultades.

Se observa que los alumnos tienen poco tiempo para asentarse y poder entrar en clima para controlar lo que tocan. Esto se debe a la gran cantidad de aspirantes ya que el tiempo físico no alcanza para extenderse más.

Los profesores escuchan por tandas. Hacen descansos cada 2 horas y continúan. Los alumnos que acaban su examen preguntan al tribunal cuándo sabrán la nota. Los profesores les indican que deben escuchar a todos hasta el último día y luego deliberarán a quiénes les asignarán las plazas ofertadas.

Mi observación es realizada en diferentes momentos ya que la problemática se presenta en todos los aspirantes en mayor o menor grado.

IUNA

Jueves 24 de marzo de 2011 – Aula 21 – 19 hs

El centro se encuentra abarrotado de futuros alumnos acompañados de familiares y amigos. Las celadoras del turno noche funciona a máxima potencia intentando organizar las actas y los tribunales.

El tribunal de piano se encuentra en la última planta en el aula más amplia de la misma ya que hay bastante gente. Las pruebas se inician con 14 aspirantes.

El tribunal va llamando por lista a los alumnos quienes van entrando al aula y le entregan un escrito con las obras que van a tocar.

El primer alumno llamado, entrega su programa, se sienta al piano y espera que le autoricen a comenzar. Le indican el orden de lo que va a interpretar. Se nota que está nervioso pero que lo puede controlar. Comienza con un preludio y fuga de Bach, luego con la Sonata Patética Op. 13 de Beethoven que le interrumpen el 1º movimiento en el momento de la reexposición, tocando una campanilla. Enseguida pasan al estudio de Moskovsky y un poco de un intermezzo de Brahms.

El tribunal le da las gracias, y toman notas.

Pasa la segunda aspirante, hace lo mismo, presenta su programa al tribunal y se sienta al piano. Espera que le comuniquen el orden de lo que va a interpretar. Le tiemblan las piernas y le sudan las manos. Tiene un pañuelo con el que se seca las manos y lo pasa por el teclado. Comienza con una sonata de Scarlatti, (sin repeticiones), luego una sonata de Haydn que también interrumpen en la reexposición, un estudio de Chopin Op. 25 nº1, y un preludio de Debussy «La niña de los cabellos de lino». Termina su examen y suspira. Abandona el piano.

El tribunal vuelve a agradecer y llama al tercer aspirante.

Pasa, saluda con un hilo de voz, entrega al tribunal su programa. Se la nota muy nerviosa y algo tímida. El repertorio elegido por esta alumna está conformado por: preludio y fuga» de Bach, «Estudio Op. 10 nº 12» de Chopin, «Sonata Op. 10 nº 2» de Beethoven, «Variaciones ABBEG» de Schumann, «Suite Op. 14 de Bartok» y «En la Sierra» de Williams.

Profesor: *Un programa muy interesante. Comenzarás con Bach, luego el estudio, el 1º movimiento de Beethoven y el nº 3 de Bartok.*

La niña comienza a interpretar y su personalidad se transformó. Su timidez desapareció y dio paso a una pianista con madurez interpretativa y seguridad.

El tribunal escuchó muy atentamente a esta aspirante. Finalizó su exposición y con una sonrisa tímida volvió a sentarse en su sitio.

El tribunal convocó al cuarto aspirante quien saludó a cada uno de los integrantes del mismo, le entregó su propuesta de programa. Deliberaron sobre lo que le iban a escuchar y le notificaron: *vas a comenzar con «el Herrero Armonioso» de Haendel, luego el «Estudio Op. 10 n° 3» de Chopin, la «Sonata Op. 2 n° 1» de Beethoven (el 1° movimiento), «Papillons» de Schumann, (ya te iremos cortando), la «Danza» de Debussy y «El sauce» de Guastavino.*

El alumno comienza a tocar de inmediato, casi sin respirar. Intenta sobreponerse a los nervios que no le permiten hacer los adornos de Haendel con claridad. Sus dedos no articulan, se agarrotan. Al pasar al estudio, se afirma con más calma ya que empieza lento y busca resaltar el canto de la melodía. Continúa con Beethoven, que es interrumpido al final del desarrollo. Schumann escuchan 5 números. La Danza es escuchada en su totalidad por el tribunal al igual que el Sauce.

Acaba de tocar, se levanta y el tribunal notifica que harán un descanso de 20 minutos para luego continuar.

OBSERVACIONES DE CLASES DE PIANO CSMA

Miércoles 11 de noviembre de 2009 – 11:30 hs - aula 204

Golpeo la puerta del aula y me recibe el profesor. Me acomodo en una silla en la otra punta del aula y a los 5 minutos llega un alumno.

Profesor dirigiéndose a su alumno: *Bueno, ya la conoces (a la investigadora), va a observar una clase para el trabajo que está haciendo en su tesis.*

Profesor dirigiéndose a mí: *M... está armando el concierto de fin de grado, así que estamos trabajando la Sonata 7 de Prokofieff. Vamos a ver...*

El alumno se sienta en la banqueta, se concentra y empieza a tocar. Una obra de mucha dificultad técnica e interpretativa. Ejecuta toda la obra aún leyendo, aunque por momentos le resulta imposible hacer las dos cosas y reconoce que debe memorizarla para poder tocarla mirando los saltos que tiene que hacer en el teclado.

El profesor deja que llegue hasta el final y luego comienza a darle indicaciones en ciertos pasajes. Acomoda algunas digitaciones y hace mucho hincapié en el ataque del sonido y la palma de la mano.

El alumno asiente todo lo que su profesor le indica.

Profesor: *Cuando veas que algo no te sale, no insistas... por algo es...*

Alumno: *¿Entonces qué hago?*

Profesor: *Me vienes a ver... prefiero que no avances en el error porque después quitar el vicio es más complicado. Podrías buscar alguna solución, pero si ves que no sale, no insistas.*

Estuvieron toda la hora con diferentes pasajes, una vez que encontraban la digitación,

se centraba en el ataque y el sonido de ese pasaje. Así sucesivamente hasta terminar la obra. Esto ha llevado mucho tiempo.

Al acabar, el alumno comenta: *ya no me entra más nada en la cabeza...*

Profesor: *Bueno, ahora tomate un descanso. Come y luego reflexiona sobre todo esto que hemos hecho.*

Alumno: *Gracias!! Nos vemos la próxima semana.*

Profesor: *Hasta la semana que viene.*

Yo también me despedí y le agradecí el haberme permitido asistir a una de sus clases.

Martes 25 de mayo de 2010 – 12 hs – Aula 205

El profesor se encuentra dentro del aula esperando a su alumna. Me recibe muy afectuoso y cordialidad. Ya habíamos realizado la entrevista así que estaba al tanto de mi trabajo.

Profesor: *¿Cómo llevas tu investigación?*

Investigadora: *Muy bien, gracias. Por ahora no tengo más que recaudar datos, observar clases, exámenes... Te agradezco que me hayas permitido ver tu clase.*

Profesor: *Por favor, lo que necesites...*

12:10, toca a la puerta la alumna que llega con 10 minutos de retraso.

Alumna: *Perdón por la demora, es que me retrasaron en cámara...*

Profesor: *Bueno, quiero escucharte el Chopin que lo vas a hacer en la audición pasado mañana...*

Alumna: *Vale...*

La alumna se prepara para tocar. Va a interpretar el Scherzo nº 2. Comienza a tocar y su maestro le deja llegar hasta el final. Una vez que termina le da algunas indicaciones:

Profesor: *Está bien... pero veo que estás muy pendiente de muchas cosas y no disfrutas... ¿Sabes qué significa scherzo?*

Alumna: *No, ni idea...*

Profesor: *Pues, deberías preguntártelo... por ahí te da una pista... Significa «Juego». ¿A ti te parece que estás jugando?*

Alumna: *No, para nada...*

Profesor: *Pues, deberías... Exactamente estás sufriendo... no jugando. Tómatelo con un*

poco menos de dramatismo. Tienes los pasajes técnicos bastante resueltos... te quedan unos pocos... pero si le quitas el dramatismo vas a ver que podrás relajarte en esos momentos que te tensan. La obra tiene su dramatismo pero también tiene momentos líricos, de descanso, no solo para ti sino también para el que escucha. Lo vas a volver a tocar, pensando en alivianar un poco todo.

La alumna vuelve a interpretar la obra. Ahora en cada pasaje se toma un respiro y hay una diferenciación entre frases de gran dramatismo y cantábiles. Acaba su ejecución y ahora se encuentra más satisfecha.

Alumna: *Ahora me fue mejor. Creo que debo de respirar entre los fragmentos que son pesados técnicamente y los que son de descanso y más líricos.*

Profesor: *Con esta imagen tienes que tocar el jueves. Pero para ello debes concentrarte antes de empezar a tocar, definir qué quieres hacer, cómo quieres que suene y sobre todo respirar.*

La alumna interpreta la obra por tercera vez. Ya no se siente cansada. Cierra los ojos, se concentra y toca. Termina su ejecución y se nota que está conforme con el resultado.

Profesor: ¿Ahora qué tal?

Alumna: *Muy bien, ya no me siento cansada muscularmente. Mentalmente un poco, porque me concentré mucho.*

Profesor: *bueno, esa concentración tiene que estar siempre; es la que rige todo lo demás y te permite hacer las cosas con tranquilidad y seguridad, pero tienes que tener las cosas claras. ¿Vale?*

Alumna: *Vale. Muchas gracias.*

Saludó y se fue. Yo también agradecí al profesor la oportunidad de observar su clase y me despedí.

Lunes 21 de febrero de 2011 – 10:30 hs – Aula 203

Me encuentro en el pasillo ya que el aula se encuentra cerrada. El profesor llega, me saluda y abre el aula. Detrás llega una alumna de 2º curso.

Nos acomodamos en el sitio. El profesor pone su portafolios en el escritorio, yo me siento a un costado en una silla. La alumna se sienta al piano y saca sus partituras. El profesor se sienta a su lado derecho y organiza las hojas que se encuentran desordenadas.

Profesor: ¿Por qué no acomodas las fotocopias en una carpeta? Así no puedes empezar a tocar y se pierde tiempo. ¿Sabes lo que significa esto?

Alumna: *Eso, que soy desordenada...*

Profesor: *Que tu mente no se organiza. Con una mente desorganizada no puedes hacer nada.*

Alumna: *Vale, vale...*

Profesor: *Lo digo por tu bien, no por mí... dirige a mí su mirada con descontento. A ver... ¿qué has traído?*

Alumna: *La Pastoral*

Profesor: *Bueno...*

La alumna reorganiza sus fotocopias y cuando acaba comienza a tocar. No parece muy compenetrada con la música. El último movimiento parece leerlo a primera vista. El profesor le deja que termine su interpretación.

Profesor: *Vamos a ver... ¿por qué se llama Pastoral?*

Alumna: *No sé...*

Profesor: *¿No crees que sería conveniente que lo averiguaras?*

Alumna: *Vale...*

Profesor: *¿Me podrías decir algo sobre esta obra?*

Alumna: *¿Cómo qué?*

Profesor: *Lo que se te ocurra, tonalidad, movimientos, inspiración, carácter, período en que fue escrita... más o menos...*

Alumna: *Ah, bueno... como es la sonata 15 está más o menos por la mitad así que será del segundo período... Esta en... Re Mayor. Tiene 4 movimientos (mira la partitura), Allegro, Andante, Scherzo y Rondó. Tiene una forma clásica... y bueno todas las modulaciones etc., etc.*

Profesor: *Creo que habíamos hablado de este tema. A principio de curso te dije que hay que hacer una investigación sobre cada obra que vas a interpretar...*

Alumna: *Sí, ya... es que no tengo tiempo... hay muchas asignaturas y no puedo con todo...*

Profesor: *A ver si me entiendes... A mí no me hace falta saber nada... es para ti para que te sitúes en la obra, el estilo, el compositor, la época la morfología. No puedes tocar algo que no sabes.*

Alumna: *sí, la se...*

Profesor: *No la sabes... Te doy un ejemplo: ¿te lanzas a una piscina sin saber si hay agua?*

Alumna: *No...*

Profesor: *Bueno esto es lo mismo. Te lanzas sobre el piano sin saber lo que quieres*

hacer, lo que quieres conseguir... No te conformes con bajar las teclas correctas. Se supone que quieres sacar una profesión de esto ¿no?

Alumna: *Sí...*

Profesor: *Lo que estás haciendo se llama entrenamiento no aprendizaje. Se entrena un perro no un pianista. Quiero que reflexiones sobre esto que estamos hablando, de verdad. Yo sé que 2º es un curso muy pesado porque tienen muchas cosas, pero comienza a pensar como una profesional.*

Alumna: *Vale... Tengo que ir a auditiva, llego tarde.*

Profesor: *Nos vemos la semana que viene...*

La alumna recoge sus partituras mezclando las páginas de forma desordenada y se despide.

El profesor me mira y comenta: *Yo sé que gente como esta va a la dirección a quejarse y como los apoyan no puedo hacerles entender que tienen que cambiar la manera de pensar. Ya ves, ni las partituras están organizadas. ¿Cómo pretenden sacar profesionales de aquí? Imposible...*

Investigadora: *Bueno, ya me habías comentado algo de esto en la entrevista. Es una pena. Te agradezco que me hayas permitido estar en tu clase.*

Profesor: *Nada mujer... lo que necesites.*

El profesor me acompañó hasta la puerta y nos despedimos

Miércoles 23 de febrero de 2011 – 10:45 hs – Aula 202

10:30 hs: Me encuentro en la cafetería del Conservatorio esperando al profesor que se encuentra en una reunión con el director ya que es Jefe de Estudios.

10:40 hs: Llega y se disculpa por el retraso.

Profesor: *Perdona, es que hay algunos problemas con algunos alumnos que se van a quejar a Pedro... ya sabes... ¿Subimos?*

Investigadora: *Ni te preocupes, te agradezco que me dediques un rato de tu tiempo que se que es poco... Cuando quieras.*

Subimos a la segunda planta del edificio al aula 202. En el pasillo estaba esperando su alumno. Nos saludamos, ya nos conocemos, y entramos. Cada uno tomó su lugar y comenzó la clase.

Profesor: *Hoy vamos a aprovechar que se encuentra esta amiga con nosotros para hacer un simulacro de audición.*

Alumno: *Uf, ¡qué nervios...!*

Profesor: *No tienes por qué... te sabes bien las obras, las estamos analizando, eres estudioso, no te agobies. Ella no está aquí para juzgarte, al contrario la estamos ayudando para obtener datos para una tesis doctoral que está haciendo. Así que tranquilo.*

Alumno: *Bueno, (dirigiéndose a mí con una sonrisa) tienes todo mi apoyo...*

Investigadora: *Te lo agradezco un montón...*

Profesor: *¿Hacemos Debussy?*

Alumno: *Vale...*

Profesor: *Cuéntale lo que vas a tocar y un poquito lo que sabes.*

Alumno: *Voy a hacer la Suite Pour Le Piano. Tiene 3 movimientos, el preludio, la sara-banda y la tocata. Está dedicada a una alumna de él y los 1º y 3º movimientos son casi virtuosís-ticos, especialmente la tocata; el 1º es más impresionista; la sarabanda es para buscar colores, sonoridades más íntimas.*

Profesor: *muy bien, ya nos has situado en el ambiente... cuando quieras.*

El alumno se concentra y comienza su interpretación. Es una obra que atrapa desde la primera nota y el alumno hace un despliegue de sonoridades y un estupendo manejo de los peda-les para lograr un ambiente envolvente.

Transcurrida la interpretación, el alumno se encuentra satisfecho con su ejecución a pesar de haber tenido algunos fallos en la tocata.

Alumno: *Me falta asegurar la tocata, me cuesta, se me hace pesada...*

Profesor: *Bueno, te ha venido muy bien el tocarla de punta a punta para ver lo que nos falta trabajar. Vamos a centrarnos en la tocata un poco.*

El profesor comienza a trabajar algunos pasajes específicos en que el alumno se encuen-tra incómodo ya que son de difícil resolución técnica. Van desmenuzando cada trozo, posturas de brazos, palma de la mano, altura de muñecas en determinados momentos, velocidad de pasos de pulgares, así hasta llegar al final. Los dos terminan cansados.

Profesor: *Tómate un momento antes de volver a tocar la tocata. Reflexiona y mientras tanto te relajas, respira.*

El profesor se aleja del alumno y se dirige hacia donde me encuentro. Se sienta a mi lado y después de un rato le dice: *Cuando quieras... deléitanos.*

El alumno comienza nuevamente su ejecución. Ahora tiene en cuenta todas las indica-ciones aunque le cuesta unir las partes que fueron anteriormente trabajadas. De todos modos hace el esfuerzo y llega al final.

Profesor: *Muy bien, vas por buen camino. Sé que es difícil unir todo en este mismo momento. Tienes que reflexionar tranquilo en tu intimidad y pronto verás cómo se disipan todas las dudas. Te veo la semana próxima.*

El alumno se despide y le agradece a su profesor los consejos. Yo también me despido y agradezco nuevamente el permitirme observar su clase.

Martes 25 de octubre de 2011 - 10:30 hs – Aula 206

Me dispongo a tocar la puerta del aula 206, pero no contesta nadie. Espero en el pasillo y a los 3 minutos veo salir del ascensor al profesor acompañado de su alumno.

Profesor: *Hola, ¿hace mucho que esperas?*

Investigadora: *No, 3 minutos nada más.*

Profesor: *Ya estamos y comenzamos.* Dirigiéndose al alumno: *Ella nos va a acompañar en esta clase porque está haciendo una tesis doctoral y necesita recabar información.*

Alumno: *Sí, ya nos hemos visto y hemos charlado sobre el tema en varias oportunidades.* Dirigiéndose a mí: *¿Qué tal cómo lo llevas?*

Investigadora: *Muy bien gracias a ti, a tus compañeros y los profesores que me están ayudando un montón. Todavía falta mucho pero voy bien. Gracias.*

El alumno se encuentra en 4º curso, y ya va a hacer su final de grado.

Profesor: *Vamos a mirar Bach...*

Alumno: *Vale...*

Profesor: *Vamos a comenzar por el 2º movimiento.*

El alumno saca la partitura del Concierto Italiano

Profesor: *Bueno, en este movimiento te vas asentar tentado de hacerlo flexible, pero recuerda que tienes un ritmo de corcheas en la mano izquierda que no te va a permitir moverte mucho. Comienza...*

El alumno comienza a tocar, en cuanto termina la primera sección, el profesor lo interrumpe.

Profesor: *Yo te sugeriría que trates de asegurar la estabilidad del pulso en negras para que la melodía pueda fluir. Podrías permitirte que las terceras de la melodía de la izquierda se desvíen un poco para seguir a la melodía, pero muy poquito.*

El alumno intenta hacer lo que le dice el profesor pero no le sale...

Profesor: *No, no... está casi romántico... así no... Así... Se sienta al piano y le muestra ejemplificando.*

El alumno se vuelve a sentar al piano y reproduce lo que el profesor tocó.

Profesor: *Eso... así está mejor.*

El alumno lo vuelve a intentar y llega a tocar todo el movimiento.

Profesor: *Así está mejor... Hay que tener mucho cuidado con este movimiento porque es muy fácil caer en el romanticismo, pero es Bach.*

Alumno: *¿Vuelvo a tocar o hago otro movimiento?*

Profesor: *No, no... toca el 1º...*

El alumno comienza el concierto. Por momentos el tempo fluctúa. El profesor lo interrumpe.

Profesor: *No, no, vas a tener que poner metrónomo... está muy desparejo. Hay que limpiar un poco la articulación. El sonido tiene que ser más parejo. Prueba.*

El alumno comienza desde el principio y se equivoca reiteradas veces. El profesor vuelve a intervenir.

Profesor: *¿Qué pasa?*

Alumno: *Es que tengo algunos dedos que tengo dudas, los estuve cambiando...*

Profesor: *¿Y por qué has hecho eso? Ahora no sabes qué dedo poner... Así no se puede...*

El profesor se encuentra algo molesto porque el alumno cambió algunas digitaciones sin consultarle.

Profesor: *Ahora no te va a salir porque tendrás que reestudiarlo. Déjalo. A ver el 3º...*

El alumno comienza el 3º movimiento. No lo toma muy rápido, algo más lento de lo que debiera. El profesor lo deja tocar hasta el final. Ese movimiento es complicado y rápido pero el alumno lo está terminando de leer, de hecho lo toca con la partitura.

Profesor: *Este movimiento lo tienes que ir memorizando a medida que lo vas estudiando porque no hay tiempo para leer y tocar. Es la única manera para que puedas levantar la velocidad. Bueno, ¿has traído algo más?*

Alumno: *La Balada 1...*

Profesor: *Ah, muy bien. ¿La tienes toda leída?*

Alumno: *No, me la has dado hace 15 días...*

Profesor: *Ah, no recordaba, perdona... Bueno toca lo que tengas.*

Alumno: *Tengo leído hasta el pasaje de los acordes inclusive.*

Profesor: *Ah, muy bien. Comienza...*

El alumno comienza a tocar. Se encuentra más a gusto con Chopin que con Bach, pero se encuentra con muchas dificultades por el camino. Toca hasta donde le indicó a su profesor y se detiene. Lo mira.

Profesor: *Bueno, hay mucho que currar además de seguir leyendo. Es una obra muy densa con muchos pasajes complicados tanto técnicamente como expresivamente. Primero tenemos que solucionar los problemas técnicos así que nos vamos a centrar en ello si no, no se puede hacer nada.*

Comienzan a trabajar una cadencia que se encuentra en la segunda página de la obra para que salga con claridad. El profesor se empeña en la articulación de cada dedo y la limpieza de la ejecución. Luego pasa al pasaje de los arpeggios de la mano derecha y trabaja el paso del pulgar, le hace levantar algo la muñeca para que ese dedo pase con comodidad. Ejemplifica tocando. Finalmente llegan al pasaje de acordes de ambas manos. Se ocupa especialmente de armar la mano izquierda y los saltos. Una vez que resuelve eso, pasa a la mano derecha, el peso en el 5º dedo para destacar la melodía. Le explica cómo tocar las escalas de octavas de la mano derecha sin perder de vista los saltos de la izquierda. Todo un problema. El profesor hace toda esta explicación desde el piano. El alumno se encuentra de pie a su lado mirando las manos de su maestro.

Profesor: *¿Has entendido? Ahora tú...*

El profesor le deja la banqueta al alumno y este se sienta. Comienza a hacer la cadencia del principio dividiéndola por sectores y agregando cada vez uno más hasta completar el rasgo. Luego pasa al pasaje de arpeggios e imita la posición de la muñeca levantada que le indicara su profesor. Aún no le sale muy bien, pero a un tiempo más lento y muy articulado comienza a ver los resultados. Llega al pasaje de los acordes pero allí se detiene.

Alumno: *Esto tengo que meditarlo con tranquilidad solo... Ahora no voy a poder.*

Profesor: *Vale, me lo traes la semana que viene. Pero no me cambies los dedos. Muy bien. Nos vemos.*

El alumno se despide y yo también agradeciendo la posibilidad que me ha brindado en observar su clase

Miércoles 6 de febrero de 2013 – 9:30 hs – Aula 204

Me dirijo al aula 204, allí ya estaba el profesor esperando a su alumno y a mí.

Profesor: *Hola, te hice madrugar un poquito...*

Investigadora: *No, por favor. Sé que andas de un lado para el otro y no te puedo pillar fácilmente.*

Profesor: *Sí, los alumnos tampoco... jaja.*

Charlamos un poco mientras esperamos a su alumna.

Investigadora: *¿Estás con muchos compromisos?*

Profesor: *La verdad es que sí, no paro. Y a veces los chavales me tienen que esperar. Además después de todo el follón, me quedé con alumnos de Iván además de los que ya tenía. Esta reducción en la plantilla me mató. Pero es lo que hay, y hay que salir adelante.*

La alumna se asoma por la puerta.

Alumna: *¿Se puede?*

Profesor: *Pasa, te estamos esperando.*

Alumna: *Hola, ¿Cómo estás? ¿Cómo va tu investigación?*

Investigadora: *Ya queda menos. Este es el penúltimo curso que tomo notas de campo y después me pondré a analizar.*

Profesor: *A I... ya le queda un año, está en 3º. ¿Qué vas a tocar hoy?*

Alumna: *Scarlati... no he podido hacer más. La semana pasada terminamos los exámenes del 1º semestre así que no pude tocar mucho.*

Profesor: *Bueno, te escuchamos.*

La alumna se ríe y me dice: *Tú no escuches que lo hago fatal...*

Investigadora: *No te preocupes.*

La alumna comenzó a tocar una sonata muy corta que se repite cada una de las dos secciones. Llega hasta el final.

Profesor: *No está mal... tenemos que trabajar el sonido, más perlado y cuidando mucho las dinámicas y los detalles. Vamos a empezar otra vez.*

La alumna comienza nuevamente y después de la primera frase la interrumpe.

Profesor: *Intenta hacer un sonido bonito pero sin perder pulsación, si no la articulación no queda pareja.*

Vuelve a empezar la interpretación pero siente que las teclas se le escapan. No logra la articulación deseada.

Profesor: *Vuelve a comenzar y dale a cada dedo el mismo peso. Intenta escuchar el sonido, todos iguales...*

El resultado es el mismo, entonces el profesor se sienta al piano e interpreta la primera frase de la sonata.

Profesor: *Ahora tú...*

Alumna: *A ti todo te sale natural, muy fácil... yo no puedo. Lo intento...*

La alumna toca la primera frase y le sale bastante parecida a la que ejecutó su profesor. La siguiente no.

Alumna: *¿Puedes tocar la siguiente frase así veo cómo la haces?*

Profesor: *Vale...*

Toca la segunda frase. Luego une la primera con la segunda y le deja el sitio a su alumna. Esta imita lo que su profesor ha interpretado.

Alumna: *Creo que vamos a tener que hacer así. Tú tocas y luego yo toco... jajaja.*

El profesor se ríe.

Profesor: *Ahora tócala toda pensando cómo has logrado las dos primeras frases.*

Alumna: *Además de escucharte e imitarte... jaja... ver lo relajado que tocas... tendría que tener en cuenta las notas sueltas... ¿no?*

Profesor: *Por ahí vamos... empieza.*

La alumna comienza desde el principio. El profesor se sienta a mi lado y mientras está sonando la sonata, él me hace comentarios.

Profesor, dirigiéndose a mí en voz baja: *Esta niña era alumna de I... le cuesta un poco entender las cosas, tiene una técnica un poco ... mmmhh no sé, como que le falta firmeza, tiene una articulación y un toque muy blando... un poco como es ella...*

De pronto saca el móvil del bolsillo del pantalón que le estaba vibrando, atiende y sale del aula... *Hola tío... sí, es que me pillas en clase... cierra la puerta.*

La alumna que seguía tocando, levanta la vista y continúa hasta que termina. Me mira y comenta: *¡¡¡Pero esto qué es... me deja tocando sola... qué fuerte tía...!!!*

La miro con una media sonrisa porque yo tampoco salía de mi asombro... pero intentaba no tomar partido.

Investigadora: *Ya viene...*

Profesor: *Perdón... es que era una llamada muy importante que estaba esperando para un concierto en Barcelona y no lo podía dejar... Bueno I... has entendido ¿no? Ahora estaba todo más compensado. Te veo la semana que viene. Tráeme Schubert así lo trabajamos. Gracias.*

La alumna recoge sus partituras y su mochila, me saluda y sin mirar a su profesor dice: *Adiós...*

El profesor continuaba mirando su móvil. Yo me levanto para irme, levanta su cabeza, me mira y me despide.

Profesor: *Bueno, no fue una gran clase pero espero que te haya sido útil.*

Investigadora: *Sí, por supuesto. Muchas gracias por permitirme observar tu clase.*

Profesor: *Nada mujer... lo que necesites.*

Me acompaña hasta la puerta.

Martes 11 de febrero de 2014 – 15hs – Aula 204

Llego a la segunda planta del edificio. Golpeo la puerta del aula 205 y me abre el profesor que ya estaba dentro esperándome.

Profesor: *Hola, muchas gracias por venir.*

Investigadora: *Gracias a ti por permitirme ver una clase tuya.*

Profesor: *Bueno ya sabes que llevo poco tiempo aquí y la verdad es que me estoy esmerando mucho porque sé que te miran con lupa... jaja.*

Investigadora: *No, la gente es muy maja y te irá muy bien, ya lo verás.*

Enseguida se oye golpear la puerta y se abre, es una alumna de 1º.

Profesor: *Pasa, pasa...*

La alumna me mira y me sonríe. Nos conocemos porque ya le estuve haciendo preguntas para mi recolección de datos.

Profesor: *Bueno, ya se conocen así que es más fácil y más relajado...*

Alumna: *Sí, fenomenal.*

Profesor: *¿Has traído a Chopin?*

Hay risas, el profesor se da cuenta de lo que ha dicho y también se ríe. La alumna comenta: *Vinimos juntos andando... jaja.*

Profesor: *Me expresé mal...*

Alumna: *Ya... no pasa nada... Sí, he hecho los deberes...*

Profesor: *Ah, muy bien. A ver cuéntanos...*

Alumna: *Estamos hablando de la 1ª Balada Op. 23 en sol menor. Fue escrita en 1836, es decir que Chopin tenía 26 años. Estuve averiguando y me he enterado que la obra está inspirada en una leyenda, la de Conrad Wallenrod, tomada de las crónicas de Lituania y Prusia de 1828. Parece ser que este señor salía de una fiesta, un poquito bebido y explica que los moros tomaron venganza contra sus opresores, los españoles mediante la infección de enfermedades que ellos mismos habían contraído voluntariamente para que los dejaran en paz. Y los huéspedes se quedan horrorizados por el relato y les dice que: (lee) Wallenrod da a entender que sea, el Polo, también podría, si quisiera, respirar la muerte sobre sus adversarios en un abrazo mortal similar.*

Profesor: *Muy bien... has hecho los deberes muy bien... ¿Te ha gustado la historia?*

Alumna: *Sí, ni me lo hubiese imaginado... mola.*

Profesor: *Recordando la historia que nos acabas de relatar, vas a comenzar a tocar, situándote en cada momento. (con una voz tenue...) Buscándolos en tu mente. Cuando quieras...*

La alumna comienza la interpretación. Se nota que se encuentra tranquila y concentrada, hasta que llega a algunos pasajes que no le resultan cómodos pero continúa hasta el final con algunos tropiezos. Termina la interpretación un poco cansada. Mira a su profesor que se encuentra sentado a mi lado.

Profesor: *Está muy bien. No te preocupes por esos pasajes. Los vamos a trabajar, recién la comienzas, está bien leída y ahora hay que darle sentido a cada fragmento. En el momento que veas cada frase de forma musical, desaparecerán los problemas técnicos... ya vas a ver.*

Alumna: *Uf... ojalá sea así. Es que uno muchas veces se centra en el problema técnico que te da un pasaje y no ve más allá... es verdad.*

Profesor: *Por eso, vamos a ver. El principio es un amplio movimiento narrativo, desfigurado por una forma defectuosa de expresión, designa 4 notas a cada grupo de corcheas, transformándolo así en una serie de repeticiones melódicas carente de libertad. Esto está inspirado en los pesares de su país. Así que vas a volver a tocar la introducción...*

La alumna comienza la interpretación sin prisas siguiendo la línea melódica hasta que llega a la nota larga y se detiene.

Profesor: *Muy bien, esa la dejas en suspenso, en el aire para que resuelva en el Moderato. Ahora comienza el Moderato y fíjate la expresión de las tres primeras notas con doble plica que sugiere un acorde de 7. Fíjate cómo retrasa la resolución, deslizando el 5º dedo. Estas resoluciones culminan, como con pesar... sobre la armonía. Con un ritmo regular hace la respuesta expresiva a la primera pregunta... (canta las frases).*

La pianista cierra los ojos y comienza el Moderato hasta que llega a la primera cadencia y resuelve y se interrumpe en el «A tempo».

Profesor: *Muy bien, ahora intenta todo este tramo desde el principio con la introducción hasta allí...*

Todo empieza a fluir de otra manera, la alumna se encuentra totalmente centrada en la música y se puede observar que está disfrutando de ella. Llega hasta el punto acordado y se detiene.

Profesor: ¡¡¡Fenomenal!!! ¿Cómo te sientes?

Alumna: *Muy bien, en éxtasis... jaja. Tengo palpitaciones de emoción, ¡¡¡cómo mola!!!*

Así continúan las explicaciones del siguiente trozo desde el «A tempo» hasta que retoma la calma en el siguiente tramo.

El trozo del «A tempo» lo trabajan técnicamente, arma la mano para los arpeggios, su desplazamiento y los saltos de la mano izquierda. Llegan al «Cantábile» y se escucha en voz tenue que la alumna está cantando. El profesor sonrío... ha cumplido su objetivo. Continúa la interpretación, el profesor no la interrumpe, no quiere que deje de disfrutar hasta que empieza a tropezar en la sección siguiente de los acordes en ambas manos con grandes saltos. Allí, ella se detiene: *Estoy agotada...*

Profesor: *No te preocupes, has estado fantástica... es normal el agotamiento porque te has involucrado muchísimo y el agotamiento es emocional más que físico. La semana que viene continuamos. Intenta descubrir cosas en las secciones siguientes a ver qué encuentras, y luego me cuentas. ¿vale?*

Alumna: *Sí, fenomenal... muchas gracias por todo.*

La estudiante se despide con una gran sonrisa y se va tarareando la melodía... El profesor está muy contento. Yo me levanto.

Investigadora: *Enhorabuena y muchas gracias por tu tiempo.*

Profesor: *A ti por venir a mi clase. Aquí me tienes si necesitas más.*

Me acompaña hasta la puerta del aula y nos despedimos.

OBSERVACIONES DE CLASES DE PIANO IUNA

Lunes 12 de abril de 2010 - 19hs – Aula Perla Brúgola

Estoy esperando a la profesora que salió un momento después de haber realizado la entrevista con la investigadora. Aprovechando mi visita al centro me invita a quedarme a observar una de sus clases.

Llega al aula y nos acomodamos en el escritorio para esperar al alumno.

Finalmente llega puntualmente y se sorprende al verme. La profesora le explica mi presencia y el estudiante me comenta:

Alumno: *El año pasado hicimos unas encuestas con una compañera sobre el Miedo escénico y fue muy interesante, me gusta el tema.*

Investigadora: ¿Y qué tal...?

Alumno: *Muy bien. Al final todo el mundo se pone nervioso... y cada uno te cuenta sus problemas...*

Profesora, dirigiéndose a la investigadora: *Como recién empieza el año, todavía toca muy poco, está en 2º, pero le dejé trabajo para el verano.* Dirigiéndose al alumno: ¿Qué me trajiste?

Alumno: *Estuve leyendo el 1º movimiento de la 109 de Beethoven.*

Profesora: *Vamos a ver... Como ya sabés estamos en el 3º período... ¿La analizaste?*

Alumno: *Sí, sí...*

Profesora: *A ver... contame un cachito...*

Alumno: *Bueno, es la sonata n° 30, en Mi Mayor, tiene 3 movimientos. El primero (es el que me estudié) alterna el Allegro con el Adagio, totalmente alejado de lo tradicional como si lucharan dos sentimientos a la vez, a ver quién se impone... no sé me pareció.*

Profesora: *Eso es muy interesante, y ¿qué más viste?*

Alumno: *que el principio se entrecruzan las melodías, pero si te fijás la primera nota de grupo de la mano derecha es una escala descendente... me costó descubrirla... está escondida... jaja. Después, más adelante presenta el 2º tema con el Adagio que empieza con un acorde arpegiado disminuido, eso da mucha tensión, como triste... después que se va al agudo es como que el dolor va desapareciendo (se queda en Si Mayor). Más adelante inicia la reexposición hasta el final que parece que se esfuma...*

Profesora: *Muy bien, hiciste los deberes. Sería bueno que además te situaras en el*

momento en que Beethoven la escribió y por qué. Te doy unos datos y vos averiguás el resto. Beethoven se la dedica a una señorita, Maximiliana Brentano, que era de una familia amiga de él y a esta chica la conoció de muy pequeña y como recuerdo y agradecimiento a su familia por haber pasado momentos entrañables con ellos, le dedica esta obra. Él se acuerda de la imagen de la madre, el padre y los años infantiles de ella. Ahora vas a empezar a analizar un poquito más la parte armónica. Algo ya me dijiste pero según vayamos avanzando te vas a dar cuenta de lo que vas a tocar.

Alumno: *Ok...*

Comienza a tocar muy expresivo.

La Profesora lo interrumpe en cuanto aparece el Adagio: *Muy bien... ¿en qué pensabas?*

Alumno: *en la historia de la familia que me contó...*

Profesora: *Parece que te motivó...*

Alumno: *Sí, mucho...*

Profesora: *Te dejo una inquietud... existe una carta que Beethoven le escribió a esta chica... busca...*

Alumno: *Mmmhh qué bueno, tengo ganas de ver qué dice...*

Profesora: *Seguimos con el Adagio... toca.*

El alumno comienza el Adagio y se nota que está muy compenetrado con la obra. La profesora le hace algunas indicaciones de digitaciones y calidad de sonido. Y le pregunta: *¿qué te parece esta parte? ¿qué le pasaría a Beethoven por su cabeza para hacer esto?*

Alumno: *No sé, pero algo muy triste... algo que le causa dolor...*

Profesora: *Si relacionamos la famosa carta y lo que le inspiró a Beethoven a escribir esta obra, ¿puede ser que haya visto en esa familia ideal lo que a él le faltó en su infancia...?*

Alumno: *No se me había ocurrido...!!! Es verdad!!! Ahora todo tiene sentido... Entonces puede que en esos cambios de ánimo en la obra, reflejen si estaba recordando a su familia o a la de Maximiliana... como flashes...*

Profesora: *Es probable... habrá que investigar más...*

Alumno: *Sin duda... me copa...*

Profesora: *Me alegra que te cope... ahora vas a volver a tocar desde el principio teniendo en cuenta las indicaciones que te hice y pensando en esos posibles pensamientos de Beethoven...*

El alumno cierra los ojos, respira profundamente como metiéndose dentro del personaje, los abre mirando el teclado y comienza la interpretación.

La profesora deja que avance hasta el final del movimiento porque no quería interrumpir su éxtasis. El alumno estaba totalmente abstraído de todo lo que sucedía a su alrededor. Cuando acabó el movimiento, reaccionó como si se hubiese despertado de un sueño y dijo: *Fue increíble!!! ¿Lo soñé o pasó de verdad?*

Profesora: *Pasó de verdad...*

Los tres nos sonreímos, fue un momento mágico. La profesora logró motivar al alumno y este respondió con una interpretación magnífica, a pesar de haber traído la obra apenas leída a su comienzo de curso.

Profesora: *Bueno, te paso la pelota para que sigas por ahí... La semana que viene averiguas lo que te falta y nos metemos más en la parte armónica que también es muy necesaria.*

Alumno: *Sí, sí, seguro.*

Nos despedimos, le agradecí el momento que nos hizo pasar y se fue con una gran sonrisa en la boca.

Martes 13 de abril de 2010 – 19 hs. Aula García Acevedo.

La investigadora espera a la profesora en la puerta de su aula. Llega y la recibe muy afectuosa y expresa su alegría de verla después de tantos años (ya era profesora en el centro cuando la investigadora cursaba sus estudios allí).

A los cinco minutos llega la alumna, de 1º curso. Es su primer día de clase. Se presentan mutuamente y le explica mi presencia, le dice quien soy y qué hago.

Comienza una conversación entre ellas:

Profesora: *Contame un poquito qué obras hiciste hasta ahora...*

Alumna: *El último año estuve preparando el examen de ingreso. Un prelude y fuga, un estudio de Czerny del Op. 740, la sonata Op. 10 n° 2 de Beethoven, de Schubert hice el Impromptu Op. 90 n° 4, la Danza de Debussy y La moza donosa de Ginastera.*

Profesora: *Muy bien, en el examen de ingreso vi que trabajaste mucho. ¿Hay algo en especial que quieras hacer? Te digo esto porque me interesa saber qué te interesa y que hagas un repertorio con el que te encuentres motivada... dentro de tus posibilidades. Decime y yo te digo...*

Alumna: *Bueno, me gustaría hacer la Patética...*

Profesora: *Eso está bien, es complicada... pero la podés hacer. ¿Qué más?*

Alumna: *También me gustaría hacer algún nocturno de Chopin, cualquiera, me gustan todos...*

Profesora: *Podríamos empezar por el 1º, el Op. 9 nº1, así vas entrando en tema de Chopin porque pronto tenemos que empezar con los estudios... ¿Algo más?*

Alumna: *No, lo que usted me diga...*

Profesora: *Bueno vamos a completar con una suite francesa de Bach, la nº 3. Clásico ya está, y Romántico también. Vamos a hacer la Pavana para una Infanta Difunta de Ravel, es preciosa, te va a gustar; es corta pero con mucho trabajo. Y vamos a terminar con la Suite de Guastavino. ¿Te parece bien?*

Alumna: *Sí, son todas obras preciosas, a cual más linda.*

Profesora: *Ah... me falta un estudio... vamos a empezar con el Op. 25 nº 1 de Chopin. No te asustes que si hacemos un buen análisis armónico, no es nada difícil; tiene algunas aperturas incómodas pero veo que tenés dedos largos así que no vas a tener problema. Bueno, entonces conseguite las partituras para la semana que viene y empezamos a trabajar con Bach, la sonata y el estudio. Después vamos a hablar de las audiciones y los conciertos. ¿Diste conciertos?*

Alumna: *sola no, siempre compartiendo con compañeros, pero nunca un programa entero yo sola.*

Profesora: *Bueno, fijate que este programa te puede servir perfectamente para dar un concierto. Pero ahora no te preocupes, ya hablaremos de eso.*

Alumna: *Muchísimas gracias. Hasta el martes que viene.*

La alumna se despide. La profesora me comenta que el examen de ingreso de esta alumna fue muy bueno, estaba muy nerviosa pero es muy musical.

Le agradecí mucho su tiempo y me despedí también.

Martes 19 de abril de 2011 – 21 hs – Aula Maestro Pedro Franze

El maestro me recibe muy cordial, me pregunta sobre cómo va el tema de mi investigación ya que anteriormente me había concedido una entrevista.

Estamos esperando al alumno, me comenta que es de 2º año, que ya había estado bien el año pasado y le había dejado cosas para que leyera en el verano.

Llega el alumno 10 minutos tarde, disculpándose por el retraso, ya que había perdido un autobús y el tráfico estaba muy complicado.

Alumno: *Perdón Maestro... es que perdí un bondi y el tráfico está muy pesado... al final me bajé en Tucumán y me vine caminando, estaba todo parado...*

Profesor: *Bueno, dale, dale... ¿Qué me trajiste?*

Alumno: *Me leí la sonata los dos primeros movimientos y el estudio de Liszt.*

Profesor: *Vamos a ver la sonata un cachito a ver qué hiciste...*

El alumno se sienta al piano, saca su partitura y comienza a tocar. El profesor le observa con una mirada penetrante, sin pestañear, mientras deja que toque todo el primer movimiento.

El alumno termina y le pregunta: *¿Sigo con el 2º?*

Profesor: *¿Decime una cosita? Además de bajar teclas, ¿no te parece que me *debés una explicación?**

El alumno lo mira sorprendido sin entender la pregunta, percibiendo que algo malo estaba haciendo... se queda mirando la partitura como buscando la respuesta y de pronto dice: *Uyyyy perdón!!! Es cierto, me falta el análisis... es que con tantas vacaciones me había olvidado...*

Profesor: *Nunca te podés olvidar de hacer una análisis previo... es como subirte al coche y no saber a dónde vas...*

Alumno: *Sí, lo hice, investigué pero ahora me olvidé de empezar por ahí... perdón.*

Profesor: *Bueno, entonces te escucho...*

Alumno: *Bueno... este... Beethoven, sonata Op. 10 n° 3, es la n° 7 de las sonatas, por lo tanto pertenece al primer período está en Re Mayor, tiene 4 movimientos. Todavía conserva la forma sonata tradicional Allegro, Largo, Minueto y Rondó. El primer movimiento comienza con un tema en octavas sobre la escala de Re Mayor, después vuelve al mismo motivo en contratiempo para realzar el crescendo hasta el fa sostenido. Empieza el 2º tema más cantáble que se contrapone con el 1º con la mano izquierda arpegiada que acompaña a una melodía simple. Después hay un diseño de corcheas modulantes hacia la dominante. Sigue desarrollando... qué mas... bueno después retoma con la reexposición igual que al principio pero modula a mi menor, pero igual se define en la tónica original. Hay unas apoyaturas en el final y dos acordes bruscos. No se me ocurre más...*

Profesor: *Está bastante bien, podrías averiguar algo más del momento en que la escribió. ¿No te llamó la atención ese 2º movimiento?*

Alumno: *Sí, la verdad es que es muy fúnebre, no tiene nada que ver con el resto de la sonata...*

Profesor: *¿Y?*

Alumno: *Ok, para la semana que viene averiguo más... el 2º capítulo...*

Profesor: *Bueno, ahora vamos a ver algunas cosas raras que hacés por ahí con los dedos...*

El profesor comenzó a cambiarle algunas digitaciones que hacían incómoda la ejecución.

Profesor: *No te olvides que Beethoven era bastante malo tocando el piano y hay pasajes que no se resuelven del todo, así que cuidadito con los dedos...*

Después de un rato de escribir la partitura, le pide al alumno que vuelva a tocar los pasajes que ha corregido la digitación para ver si le resultaba más cómodo. Luego le pide que comience desde el principio. En determinado momentos el profesor canta a viva voz, a la vez que el alumno toca.

Así cada pasaje hasta acabar el movimiento. Por momentos también se han detenido a escuchar el sonido de una nota determinada en las zonas cantábiles para que el alumno prestara atención a la escucha.

La clase ha pasado sin que nos diésemos cuenta de la hora. No había quedado tiempo para el estudio de Liszt, que quedó para otra oportunidad.

Profesor: *Bueno, tenés unas cuantas cosas para laburar... pero así tenés que estudiar el resto... y tenés que investigar más. La semana que viene me contás. Chau.*

El alumno recoge sus partituras y su mochila, se despide y se marcha.

El profesor me despide y le agradezco su tiempo y su ayuda.

Lunes 11 de abril de 2011 – 19 hs – Sala del Rector

El alumno entra en la clase, saluda y abre la partitura, el concierto n° 23 de Mozart.

El profesor lo saluda, y le explica mi presencia allí.

Comienza la clase, el alumno toca la exposición del 1° movimiento.

El profesor lo escucha hasta donde había estudiado. Luego le dice:

Vamos a empezar otra vez y vamos a analizar antes de que toques...

Comienza una seguidilla de preguntas y respuestas. Pregunta el profesor y el alumno responde:

¿Compositor?: *Mozart.*

¿Número y K del concierto?: *N° 23, K 488.*

¿Año de composición?: *No sé...*

Lo averiguas... Además, de qué otras obras estaba componiendo en la misma época.

¿Tonalidad?: *La Mayor.*

¿Estructura morfológica?: *¿Eh?*

Partes, exposición... etc...: Ah... sí... expone la orquesta los temas y después entra el piano y hace los temas que antes hizo la orquesta.

Bien, vamos a ver la parte que estudiaste las modulaciones...: Ufa... ¿por qué tengo que hacer esto?, lo quiero tocar.

No vas a empezar a tocar algo que no «sabés» qué es o por donde «tenés» que ir... Te voy a dar un ejemplo para que entiendas: un pintor y su pintura...

¿Qué moviliza al artista a crear una nueva obra? Nuestro artista es ante todo un ser humano, no es solo un pintor. Trae consigo su experiencia de vida, su cultura, sus miedos, sus grandes preguntas, lo que ha leído, lo que considera placentero, justo, bello, decadente; etc. Y en este momento frente a la tela vacía desea expresar un conjunto de ideas para compartirlas con los demás, si suponemos que nuestro artista desea transmitir su arte a otro, lo cual puede no siempre ser así.

Sin embargo, de lo que está en ebullición en su cabeza, hasta llegar a la tela, hay un largo proceso, a través del cual algo se perderá, otro poco mejorará, y otra parte se verá transformada.

Es lo que surge de la interacción de su mente con la técnica.

El pintor elige algún tipo de técnica plástica (óleo, acrílico, pastel, acuarela, lápiz o pincel). A su vez «compone su obra», es decir hay una construcción del cuadro a través de la luz, el manejo de los colores, líneas imaginarias que gobiernan el ritmo o movimiento de los distintos objetos de que se compone...

Sin embargo, una vez terminada la pintura y expuesta al público, cuando alguien ve ese cuadro recibe sensaciones: emoción, rechazo, sentimientos que a menudo no puede explicar con palabras (¡menos mal!). Las vivencias de nuestro observador, su cultura, lo que ha leído, su idea sobre lo bello, lo feo, le hacen sentir cosas que le obligan a decir: ¡Que buen cuadro! o ¡Qué desastre! sin importarle saber cómo está hecho. Pero lo que es importante aquí: nuestro observador, emprende el camino inverso al realizado por la mente del artista y la pintura genera finalmente un conjunto de sensaciones e ideas en su cerebro que tal vez se aproximen a las que nacieron en el pintor al comenzar su obra. Tal vez no, y sean totalmente distintas. La obra ya vive por sí misma, desprendida de su creador.

Ahora bien. Los compositores no tienen esa suerte. Es decir que su obra impacte directamente sobre el público, sin intermediarios. Necesitan del intérprete.

El alumno interrumpe: Me necesitan a mí...

Eso. Si me lo permitís, creo que el proceso creativo de cualquier obra de arte, es similar. Hay un elemento movilizador, que enciende en el artista, la llama de la creación, la necesidad de crear. Pero luego para poder concretar su obra de arte, necesita de la técnica. Es así que utilizará tal o cual instrumento, tal o cual color, tendrá forma de sonata o de pera! (Satie). Será minimalis-

ta, aleatoria, de armonía tradicional o de vanguardia. Pero todas estas decisiones, al margen del encasillamiento histórico en el que cada uno debió vivir (o sufrir), son a mi entender el medio y no el fin, para plasmar las ideas que el compositor tiene para su obra.

Ahora bien, ¿cuál fue el germen creador, el motor, lo que quiso expresar? Lamentablemente para nosotros los intérpretes, esto ha quedado allí, alojado en la cabeza del compositor. Es más puede que haya ido cambiando a medida que elaboraba la obra, o que «la obra y su técnica de composición le hayan ido dictando como debía continuar.

Por eso, para el intérprete el análisis morfológico de la partitura como así también el contexto histórico en el que el compositor escribe es importante. Son los elementos (incompletos, a menudo ambiguos) que tenemos para poder desentrañar ese que habrá querido decir.

Pero atención: lo que quiso decir, está más allá de las notas, la morfología o el análisis de contrapunto o armonía que podamos hacer. Por ello el verdadero arte perdura.

El compositor es uno solo, el Mozart operístico, está en sus conciertos para piano y cuartetos. El lugar que ocupa la música en la vida del compositor y el por qué compone no cambia así se trate de una sonata o una sinfonía. Es siempre la misma persona. Por supuesto, evoluciona, cambia su forma de ver las cosas, tal vez recapacita luego de sus fracasos, etc., pero hay determinados rasgos distintivos que siempre están presentes. Conocer al artista a través de toda su obra (poco importa su vida privada, el chusmerío², como el estudio en detalle de una partitura en particular, son a mi modo de ver igualmente valiosos a la hora de tratar de concretar una interpretación que nos aproxime lo más posible a una ejecución que valga la pena ser escuchada.

A través del análisis personal de la obra que hemos de interpretar, surge nuestra visión de la misma, que trata solamente de llegar a ese germen que movilizó al compositor a crear.

De allí surge una interpretación convincente y sincera, en la que (si nos sobran dedos) nos podemos mover como peces en el agua, porque nos sentiremos como el compositor. Y creo que allí está el mayor placer del intérprete. El privilegio de ser el artífice en ese momento de esa obra musical. Pero también encierra el mayor peligro. Tal vez es como dice Arrau: «el miedo a ser original», o «el miedo a no ser original.

Soy un convencido de que el análisis musical y la técnica, son elementos sin los cuales no puede haber una interpretación válida.

Pero también creo que son un medio y no un fin en sí mismos.

Mozart decía que para ser un buen músico hacían falta tres cosas:

La cabeza, los dedos y el corazón. Creo que al decir corazón nos estaba hablando también de «la intuición», pero sobre esta palabrita, habría aún mucho más para discutir.

¿Entendiste para qué te sirve analizar?

² Cotilleo.

Sí, está bien» (risas)

Escuchame, ¿Después de toda la perorata que te di, lo único que se te ocurre decirme es: está bien...? La semana que viene me averiguás todo, traeme los deberes hechos si no, no te dejo tocar...»

El profesor le dejó tocar el trozo que había traído estudiado nuevamente, después de darle algunas indicaciones de estilo, de toque, cambió algunas digitaciones e hizo hincapié en las articulaciones, pero no le dejó avanzar, hasta que no hiciese un análisis detallado como con el pintor.

Observación de una clase de Piano

Lunes 11 de abril de 2011 – 21hs – Aula Fermina Casanova

Después de haber realizado la entrevista al profesor aprovecho para observar una clase. Me comenta que la alumna que va a venir es de 1º y es su primera clase así que no tendré la oportunidad de escuchar una clase en sí, sino un planteamiento de lo que va a ser el trabajo del año.

La alumna entra a las 21 hs en punto. El profesor ya tenía sus referencias y la había escuchado tocar en el examen de ingreso.

Profesor: *Hola, ¿cómo estás. Te presento a esta colega que está haciendo una tesis doctoral para una Universidad en España y me ha pedido si podía estar en la clase, ¿te parece bien?*

Alumna: *Por supuesto, no hay problema. Lo único es que no tenga nada para tocar.*

Profesor: *Sí, ya sabíamos, pero no te preocupes. Vamos a diagramar el año y te cuento un poco mi metodología. Primero vamos a elegir el programa. Anotá, vas a hacer la suite inglesa n° 2 de Bach, la sonata Pastoral de Beethoven, el estudio Op. 10 n° 4 de Chopin, eso en la primera mitad del año. En la otra mitad hacemos como romántico el Carnaval de Viena de Schumann, la Sonata 3 de Prokofieff y Aquel Bs.As. de Pedro Sáenz. Aparte vamos a ir leyendo el concierto n° 2 de Mendelssohn.*

La alumna tomaba nota del programa con cara de sorpresa.

Profesor: *No te asustes, pero entraste a Superior y te vas a sacar una Licenciatura, hay que empezar a pensar como una profesional. Además por lo que vi en tu examen, podés con todo esto. Para la semana que viene me traés el preludio de la Suite, el primer movimiento de la Pastoral y lo que puedas del estudio. Quiero ver cómo encarás las obras y a partir de ahí nos ponemos a trabajar. Te cuento... tenemos dos audiciones una en julio antes de las vacaciones y otra en noviembre antes de terminar el año. Además, a medida que vayamos terminando las obras las vamos fogueando, cuando yo pueda, en mi casa. Hacemos ensayos con los otros chicos así vas viendo cómo van a ser las cosas. O sea que no quiero que la clase sea solamente estar acá encerrados entre cuatro paredes y el piano, hay que salir a tocar. Yo tengo muchos conciertos y cosas pero cuando estoy acá quiero que se muevan... Pero cuando no estoy te voy a dejar mucho laburo. Estaba pensando que también me traigas un poco del concierto. ¿Ok?*

Alumna: *Sí, si... el programa es lindísimo, pero ya me voy a conseguir las partituras y empiezo si no, no llego a la semana que viene...*

Profesor: *Jaja... bueno no es para tanto... Bueno, te espero el lunes que viene.*

La alumna se despidió un poco agobiada pero contenta. Yo también me despedí y le agradecí su ayuda y su tiempo.

Miércoles 5 de diciembre de 2012 – 19hs – Aula Ernesto de la Guardia

En la puerta del aula se encuentra un grupo de unos 15 alumnos esperando a su profesora. Se abre la puerta del ascensor y aparece la profesora y comenta: ¡¡¡Qué calor, nena!!! ¿Cómo estás? ¿Va o no va tu tesis? Mientras abre la puerta del aula.

Investigadora: *Sí, todo bien, maestra. Vengo a observar una clase, aunque ya sé cómo trabaja pero me gusta volver a verla en acción.*

Profesora: *Ahhh, jaja... sí, ya sé. Hoy vas a ver un pase porque terminamos el curso. Pasá, pasá...*

Investigadora: *Muchas gracias. Me coloco en aquella esquina así no molesto.*

Profesora: *Nooo, de ninguna manera, no molestas, para nada. Me viene muy bien así le metemos caña a estos... ahora te presento.*

Investigadora: *Muchas gracias.*

Profesora, se dirige a los alumnos: *Chicos... chicos... hace calor y ya terminamos el año para comer el pan dulce pero hoy está con nosotros una profesora que fue alumna de esta casa hace muuuchos años... (me mira y sonríe) ¿cuántos? No es para sacarte la edad... jaja es para que vean la proyección...*

Investigadora: *25... más o menos*

Profesora: *Bueno, esta chica, porque para mí sigue siendo una chica...*

Investigadora: *Muchas gracias...*

Profesora: *...está haciendo su doctorado en Madrid y todos estamos haciéndole gamba para ayudarla. Así que hoy nos visita y va a hacer una observación de la clase... así que ojito... a portarse bien...*

Todos se ríen y la profesora sigue: *Ahora en serio... Me parece que les viene muy bien que ella esté acá por dos razones, una porque los va a escuchar y otra para que vean que el llegar a ser un profesional y vivir de la música en Europa, por ejemplo, es una realidad y no solo un sueño. Bueno así que vamos a empezar. Vas a empezar vos... (señala a un alumno con el dedo índice) nos vas a contar qué vas a tocar, vas a explicarlo un poco y después tocás.*

El alumno se levanta de su silla recoge sus partituras, de pronto antes que llegue al piano la profesora exclama: *¿Adónde vas con esas partituras? ¿qué va a pensar esta chica... que a esta altura del año no tenés las obras de memoria? Andá... dejá eso y tocá de memoria.*

Hubo un gran murmullo en la clase hasta que la profesora levantó la voz y puso orden.

El alumno dejó sus partituras y se dirigió al piano.

Profesora: *Te escuchamos...*

Alumno: *Hola, voy a tocar el Estudio Trascendental n° 11 de Liszt.*

Profesora: *Pará un poquito... esta chica no sabe quien sos y en qué año estás... decile algo para que se sitúe.*

Alumno: *Ah, soy C... estoy terminando 2° año. El estudio que voy a tocar es el n° 11 de los doce estudios de ejecución trascendental. Estos estudios sintetizan todos los problemas técnicos. En ellos hace unos despliegues de combinaciones sonoras que resultan más interesantes que el virtuosismo, se arriesga con unas armonías muy seductoras por momentos. Hay una progresión (la toca), en la que avanza a una doble disonancia de dos segundos golpeados juntos, para alejarse con gracia y suavidad. El estudio se llama Armonías de la Tarde y se acerca a una descripción semejante a lo que será el impresionismo. Comienza con una introducción, unas campanas que se escuchan a lo lejos y logra el ambiente a través de un especie de recitativo hasta que empieza con la progresión que antes toqué. Entonces comienza como una descripción de escenas, tranquilas, románticas, enfurecidas como por una tormenta y finaliza con la paz que comenzó. Bueno... empiezo.*

El alumno tocó el estudio con gran expresión transmitiendo con precisión todo lo que había relatado anteriormente. Todos lo aplaudieron cuando acabó. Su profesora sonreía, estaba orgullosa de su alumno. Luego todos hicieron silencio hasta que designó al próximo intérprete: *Ahora te toca a vos...* señalando a una alumna.

Profesora: *Contanos un poco y decinos qué vas a tocar.*

Alumna: *Me llamo M... y voy a tocar El Adiós de Beethoven. Esta es una sonata del segundo período.*

Profesora: *Contale en qué año estás...*

Alumna: *Ah, sí, perdón. Estoy terminando 3°. Esta sonata es la n° 26, de las 32 que escribió Beethoven. Las fechas son aproximadas, entre mayo de 1809 y enero de 1810. En ese año Napoleón avanzaba sobre Viena y la corte tenía que salir de la capital. Entre ellos estaba el archiduque Rodolfo de Habsburgo que era alumno y protector de Beethoven. Por eso en la dedicatoria escribió «El Adiós, Viena, 4 de mayo de 1809 con motivo de la partida de su Alteza Imperial, el venerado Archiduque Rodolfo». Bueno empieza el 1° movimiento Adagio-Allegro basándose en 3 notas sobre las que escribió las tres sílabas de El Adiós, que además las utilizó en el comienzo del aria de Florestán en Fidelio. Pregunta a la profesora: *¿Cuento más? Digo para que no me lleve tanto tiempo...**

Profesora: *A grandes rasgos... un poco más los movimientos.*

Alumna: *Bueno... lo más importante que al Adiós del 1º movimiento le sigue la Ausencia del 2º y el Regreso del 3º. El 2º es un Andante Espressivo, muy triste. Pero se discute si esto es en realidad lo que escribió Beethoven o si simplemente quería expresar lo que se siente ante cualquier despedida, una ausencia y el regreso. Bueno, toco...*

La alumna comenzó a tocar después de los aplausos de sus compañeros por la presentación. Realizó una interpretación muy sentida, se la veía tocar con tranquilidad, muy segura de lo que estaba haciendo y totalmente concentrada en la música.

Al finalizar todos la aplaudieron mucho con gritos y silbidos.

Profesora: *Bueno, vamos a hacer una pausa porque veo que se están desbordando, necesitan un poquito de aire, después seguimos.*

Me quedé con la profesora conversando acerca de las interpretaciones y especialmente de la explicación previa.

Profesora: *Fijate que ellos se creen que explican para los que están escuchando, pero en realidad quiero que ellos mismos se escuchen y se metan en lo que están explicando. Es una manera de hacerlos entrar en el tema, en la concentración y organizar la zabiola para lo que van a tocar. Es muy importante. Si siempre se pudiese explicar lo que se va a tocar sería buenísimo porque el resultado es otro. Además aprenden a expresarse verbalmente y no solamente a través del piano.*

Investigadora: *Es muy interesante y efectivo.*

Profesora: *Nena, si querés irte andá tranquila porque acá tenemos hasta las 11 de la noche... Si te sirve lo que viste.*

Investigadora: *Me sirvió muchísimo, es un placer estar en sus clases, como siempre, de toda la vida. Es que ahora quedé con otra profesora para ver una clase.*

Profesora: *Por eso andá y ya sabés... lo que necesites. Mucha merd...*

Investigadora: *¡¡¡Muchas gracias por todo, maestra!!!*

Nos dimos un abrazo y un beso y nos despedimos hasta otro momento.

Miércoles 5 de diciembre de 2012 – 21 hs – Aula Floro Ugarte

La profesora y yo nos encontramos en la puerta del aula. Le comenté que venía de escuchar una clase de la que fuera su maestra.

Profesora: *Es una genia... no sé si yo llegaré a su edad con tanta energía... jaja.*

En ese momento golpea la puerta su alumna. La profesora me comenta que está en 1º curso pero lo va a hacer nuevamente porque entró con muchos problemas para resolver.

Profesora: *Hola, mirá te presento a una amiga que vive en España, está haciendo una tesis doctoral y quiere observar algunas clases mientras está en Bs.As. ¿no te importa?*

Alumna: *No, para nada. Si aguanta lo mal que toco... jaja.*

Profesora: *Nooo, ya le comenté que estás resolviendo algunos problemitas pero que vas mejorando así que vas a repetir este año así resolvemos cosas para que el resto de los años no tengas problemas de abarcar otras obras.*

Alumna: *Bueno, me quedo más tranquila... Te traje la sonata de Haydn.*

Profesora: *Muy bien. Ya la terminamos y estamos viendo detalles de toque, sonido y dinámica. Cuando quieras...*

La alumna comenzó a tocar y la hizo entera sin interrupciones.

Profesora: *Muy bien, está mucho mejor. Creo que vas captando el sentido y muy bien el estilo. ¿Qué más trajiste?*

Alumna: *El impromptu de Schubert.*

Profesora: *Es el Op. 90 n° 2. Cuando quieras...*

La alumna lo toca también de principio a fin. Aquí se encuentra con algunas dificultades técnicas ya que la obra es muy virtuosa y los músculos no tienen muchos sitios donde relajarse.

Profesora: *Bueno, acá todavía tenemos trabajo. Ahora estás un poco presionada por la presencia de mi amiga, pero te viene muy bien para ver dónde hay que seguir trabajando. Ya ves que no puedes tocar a la velocidad que empezaste, un poquito menos para que no tengas tensiones en los brazos. Vamos a trabajar un poquito la relajación y las respiraciones dentro de la obra. Vamos a empezar desde el principio.*

La alumna comenzó a tocar y en el final de cada fragmento la hacía parar, relajaba los brazos y no seguía hasta que sintiese que el brazo volvía a estar relajado. Respiraba antes de volver a comenzar el nuevo tramo y así hasta llegar al final de la primera parte. La parte central es algo más relajada y expresiva con lo cual, aprovechaba para descansar. La tercera parte, igual a la primera, hacía las mismas paradas.

Profesora: *... si bien la 3° parte es igual que la 1°, pero vos no venís fresquita como cuando empezaste así que el trabajo de relajación ahora es más importante que al principio. Te tenés que dedicar más, aunque las notas sean las mismas... ¿me entendés?*

Alumna: *Sí...*

Profesora: *Bueno ahora vamos a tratar de unir fragmentos. Es como si nadaras bajo el agua y cada vez te pongas una meta más lejos, aguantando la respiración. Acá los que aguantan son los músculos, pero lo tenés que dominar con la cabeza. A ver probá...*

La alumna cerró los ojos, se concentró e hizo dos fragmentos seguidos.

Profesora: ¿Y, qué tal?

Alumna: ¡¡¡Fenómeno!!! Mucho mejor.

Profesora: *Bueno, así tenés que lograr juntar toda la obra. Despacio. No te apures en seguir adelante si no sentís que tus músculos están totalmente relajados para encarar el siguiente fragmento. Nos vemos en abril. No te obsesiones y descansá un poco.*

La alumna se despidió hasta después del verano. Nosotras nos fuimos del conservatorio y nos despedimos hasta otro momento.

ANEXO IV

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

ANEXO IV TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS

PROFESORES DE PIANO

TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS A PROFESORES DEL CSMA

Período 2009/2012

PROFESOR 1

Edad: 49

Género: Masculino

¿Has sido un poco niño prodigio, no?

Debuté a los nueve años interpretando el concierto en La Mayor K. 488 de Wolfgang A. Mozart, y a partir de ahí me han etiquetado como: «el pianista ítalo-argentino, reconocido por la prensa internacional y el público como un revelado talento artístico». La base de mi escuela pianística fue especialmente dirigida por los Maestros Poldi Mildner (Austria) y Antonio De Raco (Argentina), y la completé con el maestro Andrzej Jasinski (Polonia) finalizándola en la Hochschule für Musik en Frankfurt y en la Gutenberg Universität de Mainz, (Alemania). El Mozarteum Argentino, Pièrre Sancan (Francia); Nikita Magaloff (Suiza); Alexis Golovin (Suiza) y el Maestro Sergiu Celibidache (Rumania) también contribuyeron a mi formación artística.

¿Tienes muchos premios?

Tengo varios reconocimientos en premios como el del Festivale Internationale de Musique de Bordeaux, (Francia), el Concurso para las Ciencias y las Artes en Buenos Aires; y en el Concurso Internacional de Piano Teresa Carreño en Caracas, (Venezuela). En 1999 recibí el Premio Konex como Artista Revelación de Argentina en los últimos diez años, y en 2001 he sido nombrado: Académico Correspondiente en la Academia Argentina de Música.

Además de una gran experiencia como concertista

Mi actividad en conciertos, recitales y música de cámara, se extiende por Europa y América donde actué en salas de prestigio como: Carnegie Recital Hall (Nueva York), Kennedy Center (Washington DC), Steinway Hall (Los Angeles), Hartford University (Connecticut), Teatro Colón (Buenos Aires), Philharmonia - (Varsovia), Teatro Coliseo (Buenos Aires), Hochschule für Musik (Trossingen), Auditorio de Belgrano (Buenos Aires), Teatro Simón Bolívar (Caracas), Staatstheater - (Mainz), Hochschule für Musik - (Frankfurt), Kurhaus - (Wiesbaden), Luxemburger Schloss (Königstein), Philharmonia - (Wroclaw), Maison de l'Amérique Latin (Paris), Philharmonia - (Katowice), Akademia Musyczna F. Chopin - (Varsovia), Palacio Wilanow - (Varsovia), Maison d'Erasmus - (Bruselas), Espace Culturel du Pin-Galant Merignac (Bordeaux), Fundación Juan March - (Madrid), Teatro Monumental - (Madrid), entre otras.

Además actué con diferentes orquestas de Europa y América, actuando junto a artistas, entre los que figuran directores y músicos como: Reinhardt Peters, Stanislaw Skrowaczewski, R. Georgescu, Joshard Daus, Jorge Rotter, Pedro I. Calderón, Antonio Tauriello, Javier Logioia, J. M. Florencio Junior, Luis Gorelik, Adrián Pagés, José A. Abreu, Reinaldo Zemba, Ricardo Sciamarella, Alan Kovacs, Mario Perusso y Carlos Calleja.

He estrenado en Sudamérica el Concierto para piano de Witold Lutoslawski con la Orquesta Sinfónica de Buenos Aires en el Auditorio de Belgrano, y he grabado junto a la Orquesta Filarmonica de Timisoara, Rumania, para la TVE (Televisión Española) la Fantasía Coral de Beethoven, así como también para la televisión Südwestfunk de Alemania. Fui invitado como artista a participar en numerosos Festivales y Ciclos como: Festival Internationale de Musique de Bordeaux, Ciclo Artistas de las Américas en Washington DC, Festival Chopin de Duszyniki, Rachmáninoff Gesellschaft Wiesbaden, Festival Internacional de Piano de Sevilla, Ciclo de Grandes Pianistas en Bielsko Biala, Juventudes Musicales de España, Königsteiner Schloss Konzerte, Königstein, Amigos de la Música, Buenos Aires, Mozarteum Argentino, Buenos Aires, Heidelberger Klavierwoche, Heidelberg, Ciclo de Música del Siglo XX en Madrid, Asociación Wagneriana, Buenos Aires, Piano Series, Los Angeles. EEUU, Festival de Música de Bunyola, Mallorca.

¿Abarcas un repertorio muy amplio?

Sí, desde los clavecinistas hasta compositores contemporáneos, la integral de las sonatas para piano de Mozart y Beethoven, junto a una veintena de conciertos con orquesta, y repertorio de música de cámara.

Tu actividad docente también es muy importante.

Desde 1990 estamos radicados (con mi familia) en España donde comparto junto a la actividad artística, una importante labor pedagógica, donde fui profesor de una de las cátedras de piano en el Conservatorio Superior de Música de Aragón y realicé numerosos cursos de interpretación pianística en diferentes centros. Actualmente continúo dando clases en la Universidad Alfonso X El Sabio de Madrid. Sabes que tengo gran interés por la didáctica pianística.

Sí, tu profesionalidad y tu metodología, hacen que seas altamente valorado en el panorama pianístico actual,

Y gracias a eso tengo invitaciones para numerosos cursos y Cclases Magistrales en España, Alemania y Argentina.

«...I.C. es sin duda alguna un enorme talento, y ha situado su recital en el punto más alto de la Heidelberger Klavierwoche. (Rhein-Neckar Zeitung)».

PROFESOR 2**Edad:** 43**Género:** masculino**¿Has nacido en Alemania pero has estudiado en Madrid?**

Sí, he nacido en Alemania en 1970, comencé mi educación musical en el Real Conservatorio de Música de Madrid con los profesores Amparo Fuster, Pedro Lerma y Joaquín Soriano. Terminé mis estudios con máximas calificaciones en 1989. Paralelamente fui violista en la J.O.N.D.E. y violinista y clavecinista en la orquesta de cámara del Colegio Alemán de Madrid.

En la primer etapa de mi formación participé en concursos nacionales e internacionales, recibí un Primer Premio en el concurso «Infanta Cristina» en 1983, dos Primeros Premios en el concurso «Jugend musiziert» en Alemania en los años 1983 y 1985 (éste último año con mención especial), y un Tercer Premio en el concurso «Premio Europeo de Música» en Alemania en 1986.

Completé mis estudios en el Conservatorio Tchaikovsky de Moscú, la Escuela Superior de Música Reina Sofía de Madrid, la «Hochschule für Musik Freiburg» (Alemania), la «Fondazione per il Pianoforte» en Como (Italia) y el «Peabody Conservatory» en Baltimore (E.E.U.U.), estudiando principalmente con Dmitri Bashkirov, Vitalij Margulis y Leon Fleisher. Asistí como alumno activo a clases magistrales impartidas por Murray Perahia, Alexis Weissenberg, Karl-Ulrich Schnabel, Fou Ts'ong, Dietrich Fischer-Dieskau y Mstislav Rostropovich.

Fui finalista en el concurso internacional «Paloma O'Shea» de Santander en 1990 y he ganado Primeros Premios en los concursos internacionales «Fundación Chimay» (Chimay, Bélgica), «Pilar Bayona» (Zaragoza) y «Dino Ciani» (Milán).

Mi actividad como solista me llevó a actuar en toda Europa, E.E.U.U., Rusia, Centroamérica, Corea y Japón con orquestas como la Filarmónica de Munich, la Filarmónica de Moscú, Filarmónica del Teatro Alla Scala, Scottish Chamber Orchestra, Filarmónica de Praga, Radio Svizzera Italiana, Norddeutsche Rundfunk, Filarmonia Hungarica y la mayoría de las orquestas españolas.

Se ha hablado bastante sobre tu lesión, ¿a qué se debió?

De 1997 hasta 2004 he tenido que interrumpir mi carrera pianística por un síndrome de sobrecarga muscular en el brazo derecho.

¿Y qué hiciste?

Entonces, en ese período trabajé como director asistente y coordinador artístico en el Festival de Spoleto en Italia. Asimismo, asistí a cursos de dirección de orquesta con Robert Spano, Bernard Haitink y Seiji Ozawa, y fui director invitado de la Orquesta Sinfónica de Santo Domingo en la República Dominicana.

A partir de 2004 retomé mi actividad concertística, después de 5 años de descanso, actuando en toda España, Italia, Alemania, Polonia, Rusia, Ucrania y Corea. Dentro del ámbito de la música de cámara actuamos frecuentemente con mi hermana, Vera Martínez Mehner, el Cuarteto Casals, el clarinetista José Luis Estellés y el pianista Eldar Nebolsi.

Cuéntanos un poco sobre tu labor docente.

Desde el año 2001 trabajo como asistente de la cátedra de piano de la Escuela Superior de Música Reina Sofía de Madrid, y de 2002 hasta 2009 fui catedrático interino del Conservatorio Superior de Música de Salamanca. Soy catedrático interino en el Conservatorio Superior de Música de Aragón.

Doy cursos en toda la geografía nacional, en Italia, Grecia, E.E.U.U., Corea y Japón.

Aunque imparto muchas clases, desde hace varios años sigo mi formación periódicamente con los profesores G. Kurtág y Ferenc Rados.

PROFESOR 3

Edad: 50

Género: Masculino

He estudiado en la Julliard School of Music en New York entre los años 1981 y 1984. A partir de entonces me he dedicado a la actividad concertística independiente y a la labor docente. He sido catedrático titular en el Conservatorio Superior de Música de Aragón desde 1995 hasta 2012.

Háblame de tu labor docente

Bueno, he intentado reproducir lo que me han enseñado mis maestros en Julliard; allí son muy estrictos y la inmersión es absoluta. He tratado por todos los medios hacer lo mismo pero aquí es un poco difícil, los chavales están acostumbrados al poco esfuerzo, y no lo digo en cantidad de horas de estudio sino en la calidad. No aplican los conocimientos adquiridos en las demás asignaturas como análisis, armonía. He llevado este planteo a la dirección pero me han pedido que sea más permisivo con los alumnos y como no estoy de acuerdo, me voy.

Para mí la labor docente es exitosa cuando logras que el alumno piense como un verdadero músico, con todos sus conocimientos y no que se dedique a traerme las obras perfectas sin saber qué está tocando. De esa forma, tienen que invertir muchísimo más tiempo en la preparación y no les da seguridad.

¿Has visto mucha inseguridad a la hora de hacer las audiciones?

Sí, pero es por eso. Cuando tú no sabes lo que estás haciendo pero lo estás haciendo es como ir a ciegas. Muchos alumnos lo han comprendido, pero les cuesta mucho trabajo aplicarlo.

Otros se han quejado a la dirección diciendo que les doy mucha caña y que no pueden... Pero si desde la dirección no tengo el apoyo... me tengo que ir.

¿Cómo era la preparación para los conciertos cuando tú estudiabas en Julliard?

El concierto era una consecuencia, un final para exponer todo nuestro trabajo. Se trabaja todo y especialmente la concentración. La concentración se entrena, pero también teníamos una agenda súper estructurada, todo organizado. Teníamos muchas asignaturas pero había tiempo para todo.

Con el profesor trabajábamos minuciosamente cada obra, conectábamos todos los conocimientos en cada una. Nos hacía hacer una ficha escrita con la historia del compositor, la época, la morfología, el análisis, la estética y la armonía de la obra. Entonces cuando, por ejemplo, en una obra me decía: «toma desde la modulación tal en la resolución de la séptima de dominante...» yo tenía que saber desde dónde tocar. O si hacía un acorde con una intención diferente, me pedía explicaciones, por ejemplo, si era una novena que tenía que resolver... etc., etc...

Eso te daba un conocimiento milimétrico de la obra, era como seguir un mapa, no te podías perder si estabas concentrado y pensabas en lo que estabas haciendo, y además hacías tu interpretación muy musical, pero coherente con lo que estaba diciendo el compositor en su obra.

Seguiré mi camino sin claudicar. Sé que ese es el correcto.

PROFESOR 4

Edad: 44

Género: Masculino

¿Qué es lo más importante para ti, pianísticamente hablando?

El sonido y el presente es mi identidad del piano.

En el Jurnal Bucarest, se ha hablado sobre ello:

Sí, te digo literalmente lo que se ha publicado: Su piano es simplemente sonido y sentido musical, todo lo demás queda para otros.

¿Dónde has estudiado?

Estudié en Valencia y Madrid Piano, Música de Cámara y Composición, y me gradué con matrículas de honor y premios finales de carrera: Mario Monreal y Manuel Carra fueron algunos de mis profesores. Realicé algunos cursos de Postgrado en diferentes países, en especial en la Accademia Musicale Chigiana (Italia) con maestros tales como Joaquín Achúcarro, Michele Campanella y Paul Badura-Skoda. Hice un Master en Estética y Creatividad Musical por la Universidad de Valencia.

Aprendí la concepción pianística en el repertorio de Falla, Albéniz o Granados, así como en Debussy y Ravel con el pianista Luis Galve, continuador de la escuela de Isidor Philipp. Han sido muy importantes en mi formación los consejos de Hans Graf, Herbert Henk, Roy Howat o Aquiles delle Vigne. Valoro mucho en mi formación compositiva las opiniones de Pérez Blasco y de García Abril.

Háblame de tu labor docente

Ocupé una de las cátedras del Departamento de Piano del Conservatorio Superior de Música de Aragón (CSMA). Imparto cursos de perfeccionamiento de piano y música de cámara.

Como profesor, lejos de pretender sólo enseñar, confío en la personalidad de mis alumnos, compartimos dudas, estímulos y experiencias. Así el trabajo es muy gratificante tanto para ellos como para mí.

¿Y en cuanto tu labor concertística?

Realicé conciertos por toda Europa y Norte de África, tanto como solista, como con orquesta, con el Concierto en La menor, de Schumann, y Noches en los Jardines de España, de Falla. En España hice actuaciones en Palau de Valencia, Auditorios de Zaragoza y Madrid. Además soy integrante habitual en formaciones de cámara, en especial de cuerda y piano; también formamos un dúo con la mezzosoprano Sara Almazán.

He estrenado partituras de autores actuales y debido a mi interés por la composición he publicado un estudio titulado «La escritura pianística» de Arnold Schönberg, donde analizo las aportaciones de éste al instrumento..

PROFESOR 5

Edad: 52

Género: Masculino

¿Dónde has estudiado?

Nací en las Palmas de Gran Canaria donde comencé mis estudios musicales. Continué con Almudena Cano en Córdoba y los finalicé en el Real Conservatorio Superior de Madrid, obteniendo Premio Extraordinario de Fin de Carrera de Música de Cámara. Fui becado por el Gobierno Autónomo de Canarias y por el Cabildo Insular de Gran Canaria, para ampliar mis estudios durante cinco años en el Sweelinck Conservatorium de Ámsterdam y en la Academia Franz Liszt de Budapest con Katalin Nemes, Marta Gulyas, György Kurtag y András Mihály.

Recibí valiosos consejos de Darío de Rosa, Rafael Orozco, Bruno L. Gelber, Cristina Bruni y Ferenc Rados.

¿En cuanto a la carrera pianística?

Fui Primer Premio en el Concurso de Piano «Pedro Espinosa» de Galdar y Segundo Premio «Leo Weiner Chamber Music Competition» de Budapest. Desarrollé una intensa actividad en el campo de la Música de Cámara, y fui invitado en diversas ocasiones por instituciones como la JONDE, Fundación Juan March y los Cursos de Especialización Musical de la Universidad de Alcalá.

En 1992 representé a España con la grabación de un programa de radio, en el Certamen de la U.E.R., siendo retransmitido en todos los países europeos. He actuado en Holanda, Bélgica, Hungría, Italia, Estados Unidos, Alemania, Portugal, Luxemburgo, Vietnam y Tanzania, y en las principales salas de conciertos españolas (Auditorio Nacional de Madrid, Palau de la Música de Valencia, Teatro Arriaga de Bilbao, Palacio Euskalduna de Bilbao, Palau de la Música de Barcelona, Auditorio de Galicia, Auditorio Alfredo Kraus de las Palmas, etc.). He realizado grabaciones para TVE, la Radiotelevisión Nacional Húngara, y para el Canal NHK de la Televisión Japonesa. He realizado grabaciones de CD para Sony España y para Radio Clásica de RNE.

Háblame de tu labor docente

Como profesor de la Escuela Superior de Música Reina Sofía he sido pianista acompañante de maestros como Natalia Gutman, Mihail Kohmitzer, Ivan Monighetti, Kim Scholes, Bernard Greenhouse, Lluís Claret, David Jeringas, Frans Helmerson, Janos Starker, Philippe Müller y Miklos Perenyi, entre otros. Actualmente soy Profesor Pianista Acompañante de la Cátedra de Vilonchelo Sony en la Escuela Superior de Música Reina Sofía y de la Escuela de Verano para Jóvenes Músicos de Lucena (Córdoba). En el 2002 me incorporé como Catedrático interino de Piano y de Música de Cámara en el Conservatorio Superior de Música de Aragón (CSMA). He impartido cursos de piano y música de cámara en diferentes centros profesionales y superiores.

PROFESOR 6

Edad: 35

Género: Masculino

¿Dónde has estudiado?

Nací en Barcelona el año 1978. Estudié toda la carrera como alumno libre y conseguí los premios de honor de los grados elemental en el año 1990 y grado medio en el año 1993.

Finalicé el grado superior de piano con la calificación de sobresaliente en el Conservatorio Superior de Música Municipal de Barcelona.

Inicié mis estudios con Rosa Masferrer. Posteriormente los amplí con Luiz de Moura Castro y Aquiles delle Vigne (1992-93) en L'École Normale de música Alfred Cortot de París, donde obtuve el número uno en los exámenes finales.

Luego cursé un postgrado en el Conservatorio Superior de Música del Liceu en Barcelona con el profesor Stanislav Pocheikin.

Entre los años 1999 y 2003 completé mi formación en la Escuela Superior de Música Reina Sofía en la cátedra de piano Banco Santander bajo la dirección de Dimitri Bashkirov, titular de la cátedra, Galiana Eguiazarova y Claudio Martínez Menher. Durante el curso 2001-2002 fui elegido mejor alumno de la cátedra.

Luego continué mi formación en el Richard Strauss Conservatorium de Munich con el profesor Vadim Suchanow durante los años 2003-2006. He recibido clases de maestros de reconocido prestigio internacional como Alicia de Larrocha, Josep M^a Colom, Elisso Virsaladze, Leon Fleisher, Andrzej Jasinski, Ralph Gothoni, Bruno Canino, Vitaly Margulis, Andrew Watts, Edit Fischer, Boris Petrushnsky entre otros.

Háblame de tu labor docente

Mi experiencia es un poco corta. Fui pianista acompañante de violines en el CSMA durante varios años y desde 2011 tengo a mi cargo una de las cátedras de piano en el Conservatorio Superior de Música de Aragón (CSMA).

¿Y qué tal?

Bueno, intento solucionarles los problemas técnicos a los chavales. Aunque cuando estoy es los tribunales de ingreso ya voy seleccionando a los alumnos. Algunos vienen con muchos problemas de tensión.

¿Cómo es la preparación para las audiciones?

Tienen un par de audiciones en el año, una por cada semestre. Intentamos hacer un trabajo musical, que tengan una buena interpretación...

¿Alguien te ha contado algún problema con las audiciones?

No, en general están todos muy nerviosos, como todo el mundo; nada especial. Les digo que se busquen conciertos para hacer fuera del conservatorio.

¿Y lo hacen?

Hacen lo que pueden. Yo no tengo tiempo para dedicarme a buscarles cosas, tengo mucha actividad de conciertos, viajo mucho a Barcelona y muchas veces no puedo venir a darles clases regularmente con lo cual, les tengo que recuperar las clases en una semana; eso quiere decir que por ahí en una semana tenemos más de una clase. Luego ellos estudian solos. A veces aquí vienen algunos pianistas a dar Masterclass y les digo que vayan a ver.

Período septiembre a noviembre de 2012.

PROFESOR 1

En la primera entrevista me has contado un poco tu *currículum* como pianista y como docente. Aunque en ese momento ya me has comentado algo, me gustaría que me expliques más en detalle tu labor docente aquí en el Conservatorio.

Bueno, yo entré aquí en el 2001 y no había nada. Muy pocos alumnos, pocos profesores que venían del profesional y se estaba cayendo. Desde entonces hemos desarrollado una cantidad de propuestas que junto con otros profesores sugerimos a la dirección. Por suerte nos han apoyado y esto ha llegado a ser lo que es hoy, además del edificio nuevo, el número de alumnos que toman este centro como referencia se ha cuadruplicado y así también el número de profesores.

Mi labor docente es crear «Escuela».

¿A qué te refieres con «crear escuela»? ¿En qué consiste?

Intento hacer un trabajo muy minucioso con los alumnos que ingresan a 1º. Ya en los exámenes de acceso voy mirando con los que me interesa trabajar. De todos modos eso no siempre sale bien, hay mucha competencia entre los profesores y todos quieren a los chicos con talento.

¿Qué haces una vez que el alumno entra a tu clase por primera vez?

Charlamos un rato, determinamos el repertorio que vamos a ir trabajando en la primera mitad del año de acuerdo a sus posibilidades y lo que tengamos que corregir técnicamente.

¿Te centras mucho en la técnica?

En un principio sí, porque si no, no podemos empezar a hacer nada. En general vienen con muchas tensiones y eso lleva un tiempo en quitárselo para que toquen con soltura. Pero muchas veces esas tensiones no se deben solo a problemas técnicos sino a tensiones personales. También lo charlamos pero eso con más tiempo porque el primer día no te van a contar sus problemas personales.

Luego preparamos la primera audición para diciembre con lo que ya tengan listo.

¿Cómo preparas la escena?

En realidad no la preparo, es una consecuencia. Si están bien preparados no tienen más que hacer lo que saben que hacen bien.

He visto que hubo algunos conciertos de alumnos tuyos que tocaron con la orquesta sinfónica

Sí, cuesta mucho ponerse de acuerdo con la dirección del centro, los profesores, el director de la orquesta, etc., etc... Pero he podido conseguir alguno. Cuando se inauguró este

edificio Quique tocó el Grieg, después Michel hizo el 1º de Rachmaninoff y Joel el 4 de Beethoven. Ahora se acabó.

¿Por qué?

Yo me cansé de luchar para que se hagan cosas y que los chicos toquen, porque mis alumnos están muy bien preparados y lo pueden hacer. Otros también quieren pero les falta mucho... Entonces empiezan las discusiones y ya no me quiero hacer mala sangre.

Qué pena ¿y entonces?

Nada, los chicos están tocando fuera del centro, se presentan a concursos y hacen conciertos por ahí. Al menos he logrado que cuando alguien gana un concurso por lo menos pongan un cartelito de felicitación en el tablón de anuncios.

De todos modos me parece que acá la cosa va a ir para mal, hay mucha gente en desacuerdo cómo la dirección está llevando las cosas.

Lo único que les interesa es vender a la orquesta, lo demás no importa.

¿Pero antes no era así?

No, para nada. P. me escuchaba teníamos un proyecto fantástico pero se está desplomando.

En fin, siguiendo con las clases. Yo me encierro en mi aula y ya está.

¿Te ocupas mucho de la calidad del sonido?

El sonido y el gesto. Para mí es muy importante porque muchas veces libera los brazos, las muñecas.

Lo que te decía, no trabajo específicamente la escena pero cuando estamos estudiando una obra, la interpretación siempre les menciono la proyección del sonido hacia el auditorio, para que visualicen que el sonido que sacan del piano recorra todo el espacio hasta el más mínimo «Pianísimo» con peso y cuerpo.

Empezamos a darnos cuenta de lo importante que es trabajar profesionalmente. Los resultados se ven inmediatamente. Aunque siempre queda trabajo por delante. Pero me parece que no lo voy a poder terminar.

El CSMA en estos 10 años me había permitido mantener esta convicción en una realidad realmente difícil de encontrar en estas instituciones. Libre de rígidas programaciones, claustros inútiles, pérdida de tiempo, sin pruebas o exámenes que promovieran una competencia insana entre alumnos o profesores.... dedicados exclusivamente al trabajo intenso de aula, de la clase, con la mirada firme puesta en la evolución del alumno, la mía propia, la de la escuela que evolucionamos y representamos.... he pasado mucho tiempo de vivencias con una intensidad impresionante, con momentos realmente mágicos desde lo musical, profesional y sobre todo, desde

lo humano.... condición esta última imprescindible para la efectividad pedagógica y el desarrollo artístico al que aspirábamos.

Muchas gracias.

PROFESOR 2

En la primera entrevista me has contado un poco tu currículum como pianista y como docente. Aunque en ese momento ya me has comentado algo, me gustaría que me expliques más en detalle tu labor docente aquí en el Conservatorio.

Bueno, intento hacer lo mejor que puedo... Hasta ahora en este Conservatorio se ha trabajado muy bien, con libertad, con muchos profesores de alto nivel internacional.

He intentado ser muy cuidadoso con los alumnos porque sé que soy impulsivo, aunque sé que a veces soy hipercrítico.

¿Qué haces una vez que el alumno entra a tu clase por primera vez?

Organizamos las obras que va a hacer en el curso de acuerdo de lo que vi en su examen de acceso, sus posibilidades y me cuenta un poco las obras que había trabajado en grado medio.

A partir de ahí, veo las cosas que tiene que corregir, si hay muchos defectos técnicos y después nos dedicamos a la parte interpretativa.

¿Te centras mucho en la técnica?

La verdad es que soy un poco maniático con el tema, tengo genes alemanes... Además como yo lo pasé mal con mi lesión por sobrecarga, me he dedicado a investigar mucho sobre el tema.

Sé lo que significa estudiar muchas horas por día sin parar a pensar, repetir y repetir. Eso me llevó a una lesión, y sé de lo que hablo, de tener que dejar de tocar 7 años.

¿Cómo preparas la escena?

Preparamos las obras para las audiciones en clase. Sí les digo que si pueden pidan la llave del aula donde va a ser la audición unos días antes para que practiquen en el piano. Y lo mismo si la hacemos en el auditorio, para que no se lleven una sorpresa.

Muchas gracias.

PROFESOR 3

En la primera entrevista me has contado un poco tu currículum como pianista y como docente. Aunque en ese momento ya me has comentado algo, me gustaría que me expliques más en detalle tu labor docente aquí en el Conservatorio.

La verdad creo que me queda poca labor docente aquí...

¿Por qué lo dices?

Porque me voy, lo dejo. No puedo trabajar como a mí me gusta. Los chavales quieren poco trabajo y muchos resultados y esto no es así. Y si además la dirección no me apoya porque dice que los alumnos se quejan porque les exijo mucho... ya me contarás...

De todos modos, aquí o donde sea, ¿Qué haces una vez que el alumno entra a tu clase por primera vez?

Primero nos conocemos, escucho sus inquietudes, por qué vino al CSMA, por qué quiere estudiar conmigo. Una vez que conozco un poco su historia, las obras que ha trabajado hasta entonces, organizamos la agenda.

Después pasamos al tema del repertorio. A mí me gusta empezar con los estudios, no sólo por una cuestión técnica sino para ver si analizan armónicamente, morfológicamente, etc. A partir de lo que veo comenzamos a trabajar analizando nota por nota desde todos los puntos de vista. Me gusta que apliquen todos los conocimientos que tengan porque esa va a ser la base para comprender lo que tocan.

¿Te centras mucho en la técnica?

No necesariamente, sino en función de la música. Por eso quiero que analicen porque muchos problemas técnicos desaparecen cuando el análisis es profundo y se comprende la obra. Lo que sucede es que eso lleva tiempo de reflexión y parece que el aprendizaje fuera más lento, pero en realidad una vez que está todo analizado las manos fluyen mucho más cómodas y el discurso es mucho más musical.

¿Cómo preparas la escena?

En realidad la exposición es un resultado, el objetivo, la meta. Para eso trabajamos así que no les puede pillar por sorpresa porque estamos todo el curso hablando del tema.

Pero si el alumno tiene un problema que va más allá de una preparación pianística, yo no puedo hacer más que ayudarlo y que busque un especialista.

Entrenamos la concentración, además de aplicar todos los recursos que el conservatorio les da. Yo no soy de esos que dicen que tal asignatura les hace perder el tiempo o que no sirve, para nada, todo sirve. El tema es que cuando suban a un escenario lo hagan seguros de lo que saben y eso es lo que les va a dar la posibilidad de llegar a disfrutar de un concierto.

Muchas gracias.

PROFESOR 4

En la primera entrevista me has contado un poco tu *currículum* como pianista y como docente. Aunque en ese momento ya me has comentado algo, me gustaría que me expliques más en detalle tu labor docente aquí en el Conservatorio.

A mí me gusta lo que hago, me gusta enseñar. Pero también me gusta que los chavales participen en las clases y busquemos juntos las soluciones a los problemas.

¿Qué haces una vez que el alumno entra a tu clase por primera vez?

Lo primero es conocernos, que me cuente un poquito de dónde viene, por qué ha elegido el CSMA para estudiar y por último por qué a mí.

Entablamos una conversación y voy analizando los distintos aspectos, personal, emocional, musical, pianístico. Hablamos de obras, me gusta que me sugieran lo que les gustaría tocar, ahora o en un futuro.

¿Te centras mucho en la técnica?

No, para nada. Sólo si veo algún problema, entonces sí, trabajamos lo que haga falta. Creo que si uno lleva una vida tranquila y relajada, eso se refleja en todo y si además haces un análisis de las obras aplicando todos tus conocimientos no tiene por qué haber ningún problema.

¿Cómo preparas la escena?

Con ensayos, clases grupales para que escuchen entre ellos, que todos opinen porque me gusta que todos valoren las opiniones de todos no solo la mía porque soy el profesor.

No he tenido ningún alumno con un problema específico de miedo, de todos modos intentaría ayudarlo dentro de mis posibilidades.

La institución y el profesor les puede dar muchas cosas pero si ellos no las aprovechan ya no depende de uno, sino que dependen de ellos mismos lo que van a hacer con su futuro.

Muchas gracias

PROFESOR 5

En la primera entrevista me has contado un poco tu *currículum* como pianista y como docente. Aunque en ese momento ya me has comentado algo, me gustaría que me expliques más en detalle tu labor docente aquí en el Conservatorio.

Yo me centro en mi trabajo y me gusta que mis alumnos me sigan. Mi trabajo en el aula consiste en armar los repertorios de cada uno de acuerdo a sus posibilidades.

¿Qué haces una vez que el alumno entra a tu clase por primera vez?

Hablamos un poco. Les cuento cómo se desarrollará la actividad del año, las audiciones y las clases grupales. Después le comento que en este conservatorio vienen invitados profesores de Alemania, EEUU, y otros países a dar «masterclass» para que vayan. Les cuento que la evaluación es continua, que no hay exámenes, como han tenido hasta ahora en grado medio, pero que las audiciones para mí pesan en la evaluación. O sea distribuimos la tarea del curso.

¿Te centras mucho en la técnica?

Hacemos un trabajo técnico, porque si no hay buena técnica no se puede hacer nada. Trabajo mucho el peso, la articulación y después los pasajes en cada obra.

¿Cómo preparas la escena?

En realidad la escena se trabaja en el ensayo, que vayan pensando en el lugar que va a ser el concierto. Si es una audición, no pasa nada... es todo entre nosotros. Yo procuro que las hagamos en el auditorio y peleo mucho por eso con la dirección porque está siempre la orquesta o la camerata y todo lo demás... para eso se compró un Bösendorfer de gran cola... pero no siempre me hacen caso. Y que curren mucho.

Muchas gracias.

PROFESOR 6

En la primera entrevista me has contado un poco tu *currículum* como pianista y como docente. Aunque en ese momento ya me has comentado algo, me gustaría que me expliques más en detalle tu labor docente aquí en el Conservatorio.

La verdad, es como te dije antes, experiencia tengo muy poca, recién empiezo como profesor de piano, siempre fui repertorista de violín. Pero bueno, más o menos me voy defendiendo.

¿Qué haces una vez que el alumno entra a tu clase por primera vez?

Primero miro los recursos con los que viene el alumno y a partir de ahí comenzamos a trabajar. Le marco un programa para el curso.

¿Te centras mucho en la técnica?

Bastante. Más en la parte de la relajación de los músculos del brazo, y las muñecas. Me gusta que hagan varios estudios para ir resolviendo problemas y después las obras. Al final preparan las audiciones. El tema de las clases grupales todavía no las controlo mucho, pero veo que les sirve porque se escuchan entre ellos.

¿Cómo preparas la escena?

Todavía no he tenido muchas oportunidades, pero en las clases grupales lo tomamos como un ensayo general. No se me ocurre más...

Muchas gracias.

Entrevistas período septiembre 2013 a junio de 2014

Profesor de Piano 6a

Conservatorio Superior de Música de Aragón, martes 14 de enero de 2014, 14 hs. Aula 204

Hola, muchas gracias por atenderme. Como ya te he comunicado, desde 2009 estoy haciendo un trabajo de investigación para optar al doctorado en el Universidad Complutense de Madrid. Desde entonces estoy haciendo entrevistas a los compañeros que han querido colaborar conmigo, y aunque eres nuevo, agradezco mucho tu aporte.

Por favor, gracias a ti por interesarte por mi trabajo. Te ayudaré en todo lo que pueda.

Muchas gracias.

Bueno, he llegado aquí porque han realizado una convocatoria para cubrir una plaza de piano. Estoy un poco al tanto de lo que ha sucedido y espero poder estar a la altura.

Podrías contarme un poquito ¿de dónde eres, donde dabas clases antes de venir al CSMA?

Soy de Málaga. Estudié allí en el Conservatorio Superior, después estuve en el Reina Sofía, con Bashkirov y Claudio. En 2008 saqué una plaza en Madrid. Aquí pude presentarme a las oposiciones que convocaron en octubre para la plaza de piano.

Generalmente me he dedicado a la música de cámara pero tengo alumnos avanzados de piano de forma particular. Enseñar en el conservatorio fue todo un... desde el punto de vista pedagógico... un reto para mí; incluso me permitió... después de algunos años de docencia... tenía mis ideas al respecto, entonces por ejemplo, yo siempre me decía... precisamente al tener tantos alumnos, pero ya con cierta formación y muchas veces hasta diría mal formación, mal formados, con técnicas muy deficientes, incompletas, yo siempre me decía: «Pero no será posible enseñar desde el comienzo bien y que no haya que corregir... errores o los horrores?» Entonces, de alguna manera utilicé –en el mejor de los sentidos– a cuatro o cinco alumnas particulares que comenzaron conmigo para ver si esta idea que yo siempre había tenido de enseñar de pequeños con estos criterios que tampoco son muy misteriosos...

Te dio la oportunidad de...

Exactamente, no solo de criticar a los demás sino de ver...: «¿soy capaz de poner en la práctica esta idea?».

Pude hacer todo el proceso con cuatro o cinco alumnos. Y debo decir que tengo la satisfacción de decir que mis otros colegas que han escuchado a mis alumnos me felicitaron, les llamó la atención lo bien que lo habían hecho. Y menciono a propósito cuatro o cinco alumnos porque tener un alumno que toca bien muchas veces ni es mérito del profesor porque siempre con un alumno talentoso se obtienen buenos resultados; en cambio cuando uno ya tiene un muestrario de cuatro o cinco, ya es un resultado un poco mas objetivo.

¿Te ocupas mucho de la calidad del sonido?

Las ideas que yo traté de poner en la práctica en este caso era la siguiente: que haya un buen concepto de musicalidad y un concepto de que el instrumento suene bien es decir un buen sonido; o sea un buen concepto musical y también un buen concepto de sonido. Muchas veces yo había escuchado a niños muy pequeños y todos tocan... pero tocan de una manera muy desagradable y luego el profesor dice: «Bueno... pero son peques» y yo eso intelectualmente no lo aceptaba, porque sea pequeño... que toque mal. Bueno lógicamente un pequeño no puede tocar como un instrumentista más experimentado, pero ¿por qué no intentar hacerlo todo bien desde el principio, desde el comienzo? Yo esto siempre lo comento con mis alumnos, que lógicamente uno no puede exigir mucho a ese nivel, buen sonido, ritmo, sentido musical, pero a la larga esto tiene un buen resultado. Bueno... yo hablo tanto que no te dejo preguntar...

¡No! ¡Esto está fenomenal! Yo tenía una serie de preguntas pero solito, me las has ido contestando sin que yo te preguntara absolutamente nada. Aquí los alumnos son ya mayores, Es una etapa de formación a todo nivel, afectivo, emocional, están buscando su identidad. ¿Cómo has vivido ese cambio a nivel afectivo con ellos?

Silencio

Algunos alumnos son más abiertos en cuanto a la recepción de las cosas, los conceptos, pero hay otros más cerrados... y a veces depende del grado de afectividad que tengan con su profesor ¿sabes? A eso también me refiero.

Mmm, a ver... estoy pensado cómo contestarte... Entiendo perfectamente la pregunta. Vamos a ver, así como te comentaba recién, yo siempre tengo esa idea de que las cosas... No sé... Si hacemos el parangón con el idioma, tenemos una ortografía, tenemos una sintaxis y tenemos una semántica; y entonces un poco lo primero que yo decía... podríamos equipararlo a la ortografía. Entonces igual que en el colegio, uno tiene «la obligación» entre comillas, de escribir ortográficamente bien, más adelante en el mejor de los casos podrá ser literatura, pero primero escribir bien. Bueno... entonces yo... a nivel musical instrumental tengo la misma opinión, la base ortográfica tiene que ser correcta. Ahora contestándote... eh... lógicamente hay que ser exigente, pero lógicamente esa exigencia tiene que nivelarse con la edad del alumno; no le puedo yo... eh... ahora que estoy en el Superior les exijo de otra manera y tal vez con otra intensidad que a un niño que recién comienza; pero... no sé... siempre he tenido buena relación con mis alumnos... yo siempre he tratado de tratarlos muy bien, tratarlos como personas, tratarlos casi como si fueran mis hijos, pero a nivel instrumental exigirles. Tratarlos bien no quiere decir dejar pasar las cosas y tampoco, creo yo, ser exigente significa que lo único que importa es tocar todas

las notas y todo lo demás no importa; es decir de tratarlos bien, de exigirles. Lógicamente en un Conservatorio uno tiene doce alumnos y es un muestrario bastante grande, hay de todo, hay algunos muy talentosos, otros que les cuesta mucho y toda la gama que hay entre estos dos... Entonces también he aprendido que hay que ir graduando la exigencia, está al que se le pide más etc., pero a nivel... no sé cómo decirte esto...

Es decir que siempre has tenido una muy buena relación afectiva con los alumnos, respetando a cada su personalidad, su sensibilidad...

Claro... claro...

Es una manera de sacar de ellos lo mejor. Hay una ida y vuelta en la relación profesor-alumno, hay una exigencia pero hay una afectividad y evidentemente sacas los resultados. Has conocido profesores que tienen métodos psicológicamente horribles y hay alumnos con los que funcionan y hay alumnos que se cierran y de ahí no sacas nada ¿no? En cambio con un profesor que tiene otro trato, como te pasa a tí, sacas más resultado de lo que puede sacar otro.

...Lo que pasa es que el tema da para mucho... y también con los años, observando otras clases, que siempre me gusta escuchar, uno va meditando sobre esta actividad y sin ánimo de crítica, muchas veces uno ve que hay profesores que exigen mucho porque quieren tener un alumno brillante u obtener un resultado llamativo, pero uno se da cuenta... es como que el profesor quiere hacer «su carrera» o «su fama» a través de sus alumnos. Entonces a veces hay una exigencia, pero por un resultado que poco tiene que ver con la música. Yo siempre digo que la música no se ha inventado para ganar concursos internacionales, creo que se ha inventado para otra cosa... Luego también hay profesores que... tienen que mostrar... aparentemente enseñan... pero están mostrando todo lo que saben cuando dan clase. Yo no digo que lo hago mejor que ellos pero yo siempre, y esto está en relación a la parte afectiva que era tu primera pregunta, eh... uno puede decir, quiero tocar bien porque quiero ser famoso, porque quiero ganar mucho dinero con esto ¿por qué no? todo es aceptable y respetable. Pero también existe otra postura que dice: «Yo quiero tocar bien porque me gusta la música» como motivo principal. Entonces, lo que yo siempre he tratado de ser exigente en ese sentido, o sea hay que tocar afinado, hay que tocar con ritmo, en definitiva hay que hacer buena música porque nos interesa la música y no por ser el mejor de la clase o por ganar un concurso o ganar dinero. Y yo creo que los alumnos aprenden esto... es decir vamos a hacer algo bien porque nos gusta la música o...

Se le quiebra un poco la voz, se encuentra un poco emocionado

...Porque la música nos pide esto. Somos exigentes por la materia en sí no por cuestiones extra-musicales.

Eso es fantástico, porque es lo que trasmite a los alumnos y ellos lo transmitirán a sus próximos alumnos y se va creando un ambiente de amor por la música que es lo que realmente interesa. Por eso te decía sobre el tema de la afectividad, porque cuando uno interpreta es tu música, tu instrumento contigo; pero cuando le está enseñando a un alumno, algún día,

tenga la edad que tenga, va a transmitir lo mismo y seguramente se acordará de ese profesor que le ha transmitido ese amor por la música; y así sucesivamente.

¿Por último cómo preparas la escena, es decir un concierto o una audición con los alumnos?

Hay varias etapas en la preparación de un concierto. Primero y principal el armado de las obras. Cómo estudiar, analizar las exigencias técnicas y musicales de la obra. Comenzamos con un trabajo inicial por trozos para solucionar las dificultades de forma más específica. Luego ampliamos esos trozos siempre buscando la calidad musical. La preparación de la actuación incluye aspectos como la resistencia física, visualizar la situación del concierto y tocar sin interrupciones para entrenar la concentración. Después vienen los ensayos, pero claro, dominar las obras no es suficiente. Esa es una parte, la otra es ponerse a prueba. Grabarse te pone una presión y te compromete a tocar todo seguido sin interrupciones; visualizar la situación y la interpretación; tocar para amigos y después no saturarse estudiando un montón el día del concierto. Todo esto te pone en ambiente de concierto y ya vas templando los nervios.

Me parece una labor pedagógica fantástica. Bueno, muchísimas gracias por tu tiempo y por haber compartido tu historia conmigo. Gracias.

A ti.

PROFESORA DE MIEDO ESCÉNICO

Entrevista – 19/01/2010

¿En los conservatorios en general no se da la asignatura de Miedo Escénico?

Aparte de aquí desconozco, en Atocha no se da. Me dijeron que alguien daba conferencias de miedo escénico. Lo que es pionero es que esté incluido como materia.

¿Y en el resto de Europa?

En Europa lo que yo conozco, ya que estoy dentro de la asociación de medicina para músicos alemana. En Alemania lo que hay es (Fraiburg, Hannover, etc) un departamento con algún psicólogo, un fisioterapeuta, donde la gente puede ir si tiene alguna necesidad, que no es lo mismo que tenerlo como materia aunque sea optativa, porque algunos vienen por necesidad y otros... por horario... o por curiosidad. Lo importante es que acá está incluido como materia y el enfoque depende del profesor, en este caso mío, que es talleres y enfocado a la prevención; o sea que cualquiera que vaya puede aprovechar y aprender algo que le sirva o le ayude a reflexionar.

¿Cómo ha surgido la idea del miedo escénico como materia en el conservatorio superior de Aragón?

Cuando estuvieron haciendo todo el proyecto de renovación del programa, estaba en el plan la Técnica Alexander. Eso estaba ahí pero en el momento que se pudo presentar el proyec-

to me presenté. El cómo surgió en realidad habría que preguntar en dirección. Pero el nombre miedo escénico en sí, no es algo que yo elegí, ya estaba dentro del plan. Incluso recuerdo que yo dije: «¿no quieren poner otro nombre?» pero me dijeron, «no, está bien así». La propuesta es muy interesante y pionera; eso y el enfoque de prevención.

¿Cómo es, qué es lo que trabajas?

Es lo que yo llamo prevención activa, es la prevención pero que depende del compromiso del alumno y de que todo lo que aprenden es algo que pueden usar ellos solos, que no dependen de un cassette, de una grabadora, de una pastillita, de nada. Que puedan a la larga, ir usando con ellos mismo, teniendo herramientas que puedan usar en cualquier lado. Por ejemplo: hacer relajación sentados es una silla, cosas prácticas y que se la llevan a cualquier lado.

¿Da igual al instrumento que se dedican?

Trabajamos con los instrumentos también, los hago tocar en clase, en el auditorio...

¿Visualización...?

Todo, todo, desde que salen al escenario; hago trabajar una obra que por supuesto técnicamente debe estar ya resuelta, pero si la parte de expresión, de transmisión...

¿Hay algo que te falte?

¿En qué sentido?

Por ejemplo ¿colaboración por parte de los profesores de instrumentos?

No, yo creo que en general no hay problemas. No trabajamos en forma conjunta, pero si hay buena disposición en ese sentido y a veces en algunos casos me piden «podés...» incluso algún alumno que no esté matriculado en la materia el profesor me dice: «esta chica a lo mejor... podés hablar con ella...» Me pasó con cosas así concretas. Si no en general, sí, se puede colaborar más, pero... si yo viera alguna cosa especial, de algún alumno, igual, yo iría hablar con el profesor. Aquí Informalmente, me dicen: «tenés a mi alumna...» Hay profesores que me los mandan a que se inscriban sus alumnos, les recomiendan que vayan a las clases. Hay buena colaboración. Trabajo conjunto con un profesor con sus alumnos de forma individual, no porque tampoco hay espacio eso.

¿Puedes considerar que la relación que tenga el alumno con el profesor de instrumento pueda influirle a la hora de subirse a un escenario?

... no,... no sé... depende el profesor...

Por un lado tú haces un trabajo pero por otro depende del profesor que deshaga lo que tú hayas construido.

No, pero sí puede que experiencias anteriores, a lo mejor en la infancia, de cosas muy marcantes que vienen arrastrando cosas... en eso sí. En general como es multifactorial, depende

mucho de la persona, en qué momento interior está, de cómo se toma las cosas... No me pasó en alguna situación especial.

¿Y si lo tuvieras? Aquí los chicos ya son de 20 años, ya están formados, tienen una historia escrita.

Si alguien tiene un conflicto con un profesor... me cuentan muchas cosas... yo ofrezco si necesitan alguna orientación, si quieren hablar, ayudo a pensar, a enfrentarse a esa situación... en general, eso es una cosa más personal de un determinado momento, pero no con respecto al trabajo de miedo escénico. Les sirve para las clases... Por eso les digo que tienen que incorporar el entrenamiento mental al estudio y que eso no está incorporado, entonces yo les doy material, comparación con lo que hacen los deportistas; es decir que cuando estudian tienen que ir incorporando un montón de cosas, de preparación mental. Hay gente que no está acostumbrada a tocar Da Capo a Fine, que esta parando, y ahora no, hay que tocar desde el principio hasta el final pase lo que pase aunque te equivoques, adelante del grupo. Es mucho más que ir a escenario a tocar: organización de la agenda, como organizar el estudio, la focalización de la atención... cada vez vas trabajando alguna cosa más y además que participen. Eso es muy cansador, hoy por ejemplo llegaron muy cansados y les hago hacer ejercicios de guiar a otro para visualizar, y es agotador aunque no lo parezca: «si no lo hacen ahí lo van a hacer acá, lo van a hacer tantas veces como sea necesario para que después lo puedan hacer solos»

¿Te cuentan luego sus experiencias?

Como si fuese una evaluación, el desarrollo de cómo fue durante el curso. Es como una evaluación clínica, no administrativa. Les pregunto qué cosas usaron hasta ahora, que aplicaron... Hace poco tuve los nuevos y te dicen: «yo ya se los ejercicios de respiración» Los importante es que apliquen y aunque no usen los recursos por lo menos lo tienen en la galera y en el momento tienen las distintas opciones. Como se crea un ambiente bastante especial la gente va contando sus experiencias. Al final sí, ya les pido un trabajo escrito personal con preguntas que tienen que ver con tal situación. Hay chicos del curso anterior que siguen y vamos preparando cosas, me mandan un mensajito y me cuentan: «me ha ido muy bien en esta audición, he intentado tal cosa...» Una me dijo: «Yo, es la primera audición que sentí que estaba ahí, comprometida, y decía lo hago ahora, concentrada durante todo el tiempo...»

¿Has tenido alumnos desde que empezaron en 1º hasta el examen final de 4º?

Sí, he tenido gente que a lo mejor empezó y terminó hasta ahora de 3 años.

Leyendo un libro, Conversaciones con Arrau dice que para él en su conservatorio ideal lo primero que haría era poner el psicoanálisis como materia obligatoria, especialmente en las edades en que los chicos están formando sus personalidades, tienen sus conflictos... Estamos hablando de la época de Arrau, casi comienzos del siglo xx en los que el psicoanálisis recién comenzaba.

Bueno, lo primero que yo les cuento que esto durante siglos fue un tabú y sigue siendo en algunos ámbitos, hay muchos profesores que aún hoy siguen diciendo: «No me hables de ma-

riconadas» (o sea del miedo escénico) Es decir sabes que existe. Hay muchos que me han dicho: «Para mí lo primero que me hizo bien es ver que no soy el único que le faltan cosas» Por eso lo del grupo es muy importante como recurso. Por ejemplo, en Alemania un médico de la asociación cuando presenté el trabajo me decía: «Yo quise hacerlo en grupo y no lo pude hacer» es decir no lo pudo organizar, no le resultó. Lo del grupo es fundamental y además todo mezclado: uno toca un acordeón y los demás no tienen ni idea. Con respecto a lo que decías del psicoanálisis... lo que yo trato de hacer es algo con practicidad, el conocerse a sí mismo, conocer cómo pienso, cómo me hablo, les doy artículos para leer, que escriban una reflexión y una relación con uno mismo, no un resumen: de inteligencia emocional, de todo lo que sea percibir, percibir emociones, cómo soy, dónde estoy, qué estoy pensando... Eso más lo práctico, más tocar, es una conjunción de cosas que me parecen a mí realmente el enfoque más fuerte, más útil, que es en definitiva lo ellos están buscando. Solo teórico no, solo ejercicios prácticos no es suficiente porque yo creo que la reflexión a cualquiera le viene bien. Vas viendo que además a muchos les gusta, se ponen a hablar de ellos mismos, de lo que piensan...

¿Lo que se crea en la clase?

Lo que se crea es muy especial, un ambiente con bastante intimidad. Es como una terapia de grupo, uno expone y los otros escuchan y saben que no se van a reír. La verdad es que hasta ahora ha ido todo muy bien.

Muchas gracias.

PROFESOR DE TÉCNICA ALEXANDER

Entrevista - 23/02/2010

¿Cómo ha surgido tu asignatura dentro de la programación del Conservatorio Superior de Música de Aragón?

Hace ya más de 9 años que este conservatorio está llevando a cabo un gran proyecto de renovación. Desde ese momento les presenté mi propuesta y la han aceptado de buen grado. Desde entonces que las clases son muy concurridas ya que los músicos en general tienen muchos problemas de tensiones debido a sus exigencias y a veces sobrecargas por un estudio intenso.

¿Tú eres músico?

Sí, soy profesor de violín. Pero hace unos 17 años que imparto clases de Técnica Alexander.

¿Dónde, antes de aquí?

En Valencia, de donde soy, en Sevilla, Lugo, Cáceres, Málaga, Alicante, Albacete, Ferrol, Teruel, Almansa, Orense... y algunos otros más que ahora no recuerdo.

Es decir que esto no es nuevo... ya lleva años en España hablándose de la Técnica Alexander.

Sí, también he dado cursos en centros de formación del profesorado. También he colaborado con la Universidad de Altea Miguel Hernández de Danza para la implantación de esta especialidad en grado superior.

Por lo visto, esto tiene buena aceptación en danza...

Sí, y con los actores. Di cursos en la Asociación de Actores Profesionales, en la Escuela Superior de Arte Dramático y para la Asociación de Arte Dramático Flotant de Valencia.

Evidentemente tienes una formación muy completa.

Bueno... también estoy licenciado en psicología por la Universidad de Valencia. Pero en realidad comencé mi contacto con la Técnica Alexander en Alemania. Obtuve una beca para estudiar musicología en Friburgo en el año 1987 y allí estudié con el maestro Tschaikowsky y luego terminé con Fortwangler en el año 1993.

Hablemos un poco de la Técnica Alexander, ¿Para qué se usa?

Básicamente, para una mejora del artista. Como te he dicho antes, músicos, actores y bailarines pueden mejorar su resistencia, incrementar la claridad de percepción, tener más capacidad de espontaneidad y afrontar mejor el miedo escénico. También los deportistas pueden mejorar su flexibilidad, su tiempo, su eficacia y estar más conscientemente en forma. Con la Técnica Alexander se aprende a entender las bases de la coordinación y cómo hacer hincapié en el proceso. Todo tipo de artistas y deportistas aplican la Técnica Alexander en sus entrenamientos o prácticas. Y como podéis ver es materia de aprendizaje en muchos conservatorios, escuelas de danza, arte, música o teatro.

¿Hay también un componente de salud, además del bienestar?

Sí, por supuesto. Aprender la Técnica Alexander puede ayudar a prevenir, a curar o aliviar condiciones asociadas sobre una tensión o mala postura. Con esto me refiero a problemas de movimiento en articulaciones, problemas musculares, desordenes respiratorios, problemas de espalda, estrés... Es muy beneficiosa para rehabilitaciones post operatorias, ayuda a lesiones o enfermedades y para la preparación del parto. Mi mujer fue una excelente alumna cuando estábamos por tener a la niña...

Seguramente... también, con un profesor así las 24 hs... está genial... ¿Qué me puedes decir en cuanto al aprendizaje?

La Técnica Alexander ofrece un método continuo de aprendizaje. Se podría decir que es una pre-educación hacia el ser cada vez más consciente y conseguir más confianza con uno mismo. También puede añadir una dimensión de creatividad guiada hacia una observación y descubrimiento.

¿Cómo se aprende?

La mejor forma son las clases individuales, así se trabaja de forma más detallada y se obtiene un mejor beneficio. La cantidad de lecciones depende de las necesidades personales de cada alumno o de lo que quiera conseguir y entonces lo acordamos. Lo que intento es que cambien hábitos que tenga muy arraigados, y para mejorar se requiere una participación activa del alumno. Unas 30 lecciones dan trabajo para todo un curso, así pueden afianzar una buena base de autodescubrimiento.

¿Cómo son las clases?

Intento guiar al alumno a redescubrir el equilibrio y el tono adecuado mediante explicaciones y el uso de mis manos. Comenzamos trabajando posiciones y movimientos básicos, simples como andar, sentarse o doblar las rodillas. A través de la experiencia y la observación se aprende el funcionamiento de la propia coordinación, y se descubre la tensión extra que usamos y cómo se puede prevenir o relajar. Esta toma de conciencia permite cambiar hábitos innecesarios que nos perjudican.

¿Cómo son algunos ejercicios?

Si intentasen de hacer un ejercicio emplearían su cuerpo como es habitual en ellos. Y como lo que se persigue es cambiar su manera habitual de usar su cuerpo, cualquier ejercicio supondría un nuevo error... Así que no se pueden hacer ejercicios en casa, usarán su patrón de movimiento, el mismo que les ha llevado a moverse erróneamente. De manera que nunca podrán cambiar nada, porque continuarán utilizando las herramientas que conocen, y se trata de cambiar esas herramientas... Sin embargo sí hay algo que pueden hacer. Se trata de dedicarle un cuarto de hora al día a ellos mismos, la persona más importante del mundo.

¿Los alumnos se apuntan a tu asignatura por *motus* propio o los profesores de instrumento se los sugieren?

Desde un principio los profesores han enviado a sus alumnos a mis clases, de cualquier instrumento. El aspecto físico de tocar cualquier instrumento implica una serie de movimientos complejos. Los movimientos no son diferentes de los que usamos en otras actividades, movimientos de brazos, manos, dedos y del mecanismo respiratorio. Aunque son movimientos complejos no son complicados ya que la capacidad del cuerpo y la mente para repetir esos movimientos es muy grande, este mecanismo de repetición puede funcionar muy bien a pesar del exceso de tensión o de un tono muscular deficiente. En general, los resultados se comienzan a ver rápidamente y eso estimula a los alumnos y también a los profesores porque su trabajo se ve favorecido y pueden dedicarse a otras cuestiones propiamente musicales. En la práctica y ejecución el músico da solo atención a lo que está haciendo con sus manos, pies, la voz y a los sonidos que se producen; pero de lo que está haciendo con el resto del cuerpo generalmente tiene poco conocimiento.

Muchas gracias.

TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS A LOS PROFESORES DEL IUNA

PROFESOR 1

Edad: 69

Género: Femenino

¿Cómo han sido sus comienzos de los estudios musicales?

He nacido en Buenos Aires (Argentina), comencé mis estudios de piano con mi madre, prosiguiéndolos con el Maestro RODOLFO CARACCILO en el Conservatorio Nacional de Música de Buenos Aires, del que egresé con el título de Profesora Superior de Música con especialidad en Piano. También obtuve en el mismo Conservatorio el título de Profesora Superior de Clave.

¿Al hacer la carrera de piano y clave, ha tenido especial interés por determinados períodos?

Mi interés por la música de los períodos Renacentista y Barroco hizo que me trasladara a Madrid, donde cursé estudios en el Real Conservatorio de esa Ciudad con la Clavecinista Genoveva Galvez.

¿Eso quiere decir que se ha perfeccionado en el extranjero?

He obtenido distintas becas para realizar cursos superiores de perfeccionamiento pianístico, mencionando entre ellos los dictados por Magda Tagliaferro, Helmuth Roloff y Rafael de Silva. También asistí a las clases magistrales de piano de Sergio Lorenzi, Nikita Magaloff y de los clavecinistas Lory Wallfisch, Rosalyn Tureck y Kenneth Gilbert. Estudié con Carlos Vega en el Instituto de Musicología y he participado en cursos, congresos y seminarios de Educación Musical, auspiciados por O.E.A., Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Sociedad Argentina de Educación Musical, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Círculo Pianístico Negro y Marfil, Ricordi Americana y Conservatorio Nacional de Música.

Posee un espíritu curioso e independiente. ¿Verdad?

No pretendo pertenecer a ninguna escuela en particular, sino que he sabido seleccionar de cada una la que me identifica con mi personalidad y con el fin último que es «hacer música».

¿También se ha dedicado a la música contemporánea?

Mi repertorio abarca desde las obras de los virginalistas ingleses hasta las últimas expresiones de vanguardia incluye el estreno de muchas composiciones de autores argentinos y extranjeros, Por eso, varios compositores me han dedicado obras para el instrumento.

¿Podría mencionar su trayectoria concertística?

He ofrecido numerosos recitales en calidad de solista y con diversos organismos orquestales de Buenos Aires, interior y exterior del país, con los auspicios del Teatro Colón de Buenos Aires, Teatro Argentino de La Plata, Teatro Nacional Cervantes, Secretaría de Cultura de la Nación, Centro Cultural General San Martín, Centro Cultural Ciudad de Buenos Aires, Muni-

cipalidad de Sao Paulo, Sala Cecilia Meirelles de Río de Janeiro, Fundación March y Centro de Arte Reina Sofía en Madrid, etc.

Fui distinguida por el Ministerio de la República Popular de Hungría por mi actividad en la difusión de obras de Franz Liszt. He participado en las V Jornadas de Música Contemporánea de Granada (España) y en el Festival Internacional «Encuentros». Cada año me invitan en España para ofrecer recitales y estrenar obras de autores españoles contemporáneos. Además soy miembro invitado del CAMU-UNESCO.

¿Qué nos puede decir con respecto a su actividad docente?

Paralelamente a la actividad de concertista, tengo a mi cargo cátedras superiores de Piano y Clave en el Conservatorio Nacional Superior de Música de Buenos Aires (Instituto Universitario Nacional de las Artes) desde hace 30 años aproximadamente. Yo siempre me involucré mucho con mi trabajo. Nunca he dejado de dar una clase porque me salga un concierto... ¿Me entendés? Yo si salgo a Europa a tocar lo hago en febrero que es cuando acá estamos de vacaciones y si no, no lo acepto porque tengo un compromiso con mis alumnos y con la institución. Y la persona que me gestiona los conciertos allá, que ya sabes que voy todos los años a tocar a España, Francia o lo que sea, ya sabe que esto es así. Eso por un lado.

¿Cómo prepara la escena con los alumnos?

Por otro lado hacemos un trabajo durante todo el año del preparado de las obras con mucho detalle, analizando mucho. Después, una vez que tienen el programa armado empezamos con los ensayos en casa, reuniones, etc.; después el ensayo en el lugar del concierto y la concentración todo el tiempo, es condición principal, porque tienen que acostumbrarse al público que tose, que estornuda, que come el caramelito... lo que sea, nada debería afectarles cuando están tocando. Tengo muchos alumnos desparramados por el mundo, ya llevo muchos años enseñando porque me gusta, siempre me gustó y me preocupo por los chicos.

Acá en el IUNA tienen muchas oportunidades para tocar, se hacen concursos, muchos tocan con la orquesta de Alfredo la «Amadeus», que hace un trabajo fantástico. Además Buenos Aires tiene una buena cantidad de lugares donde pueden tocar, dar sus conciertos, en La Plata también a veces les consigo en el Salón Dorado de la Municipalidad que tiene un ciclo un amigo mío. Uno tiene sus contactos después de tantos años, algunos ya no están, pero la gente es muy generosa y da oportunidades para que los chicos toquen. Te digo esto para que conste que los que hacemos esto no nos pagan nada por hacer reuniones en casa y hacer un trabajo extra, tampoco se le cobra nada a ningún alumno, todo es gratis. Además el IUNA nos da absoluta libertad de acción, no te cuestiona si en vacaciones tenés que escuchar a un alumno que va a dar un examen en marzo, por ejemplo, no hay ningún problema y a los chicos eso los deja más tranquilos. Es algo que siempre hice con mucho cariño y que a esta altura, que ya estoy por jubilarme, puedo decir que hice lo que quise y viví de lo que me gusta, dar clases y conciertos.

Muchas gracias.

PROFESOR 2

Edad: 69

Género: Femenino

¿Cómo fueron sus comienzos musicales?

He comenzado mis primeros pasos de la mano de mi madre, que ya era una pianista famosa aquí en Argentina.

Luego en Buenos Aires, estudié desde los seis a los veinte años con el famoso maestro Vicente Scaramuzza de manera privada y luego con Mercedes Me Donough.

Más tarde me gradué en el Conservatorio Nacional de Música «Carlos López Buchardo», donde actualmente dicto cátedra de Piano Superior (Cursos Superiores de Interpretación).

¿Ha continuado su perfeccionamiento en el extranjero?

Sí. He sido alumna de Claudio Arrau y Rafael de Silva en Nueva York, donde residí cinco años becada por la O.E.A. (Organización de Estados Americanos) que también me becó para realizar estudios de Musicología y Música electrónica en la Universidad de Columbia.

¿Cuál es su actividad concertística?

Ofrecí mi primer concierto en público a la edad de ocho años, actuando a dos pianos con mi madre, la destacada pianista Delia Sacerdote. En Buenos Aires he actuado en los más importantes ciclos de conciertos Asociación Wagneriana, Mozarteum Argentino, Teatro Colón y Teatro Nacional Cervantes y en varios centros del interior del país. Contratada por la Carnegie Hall Corporation, ofrecí cuatro recitales en la Ciudad de Nueva York, uno de ellos en el Carnegie Hall. En esa ciudad, ofrecí también un recital de música española, auspiciada por el Spanish Institute of New York, ejecutando obras del Padre Antonio Soler y Granados, para el cual recibí los consejos pianísticos de la pianista Alicia de Larrocha. He realizado diversas giras de concierto por Europa actuando en España (Madrid, Oviedo, Gijón), París, Bruselas, Roma, Viena y Ottawa (Canadá).

¿Es decir que en oportunidades ha aprovechado las giras para recibir clases y para dictar cursos?

Así es. También he ofrecido recitales en otros países de América Latina como Chile, México (Festival Internacional Cervantino), Paraguay y Colombia, y he sido invitada en diversas oportunidades a dictar cursos sobre «La Escuela Pianística de Claudio Arrau». En septiembre de 1989, fui invitada por la «Société Philharmonique Algerienne», participé en el Primer Festival de Música Clásica de Tipaza, Argelia, continuando luego mi gira por Europa. Fui la única pianista Argentina que asistió en Junio de 1991, a los funerales y sepelio del insigne pianista Claudio Arrau en Chile, donde volví invitada por las autoridades del país hermano y con el auspicio de la Embajada Argentina, para ofrecer el 30 de Julio de ese año un recital, en la Sala «Claudio Arrau del Teatro Municipal de Santiago de Chile».

En la temporada de ese mismo año, (1991), fui invitada por el Teatro Colón de Buenos Aires para actuar junto al pianista Manuel Rego y la Orquesta Filarmónica de Buenos Aires en la ejecución del Concierto para dos pianos y Orquesta K.385 de W. A. Mozart bajo la dirección del maestro Gabor Otvos, presentándonos luego con la Orquesta Sinfónica de Mar del Plata, ciudad de donde es Manuel.

Al año siguiente, en 1992, ofrecí conciertos en distintas ciudades de Europa y posteriormente en Sudamérica en la Ciudad de Bogotá (Colombia). También en Septiembre de ese mismo año, realicé en la Ciudad de Córdoba (Argentina) un homenaje a Claudio Arrau con el auspicio del Consulado de Chile y de la Secretaría de Cultura de la Provincia de Córdoba, ejecutando con la Orquesta Municipal de Cuerdas de esa Ciudad Los Cuatro Temperamentos de Paúl Hindemith. El director de orquesta fue Herbert Diehl.

En 1994 fui seleccionada para actuar en la Sala Borges de la Biblioteca Nacional de Buenos Aires, en el ciclo denominado «Seis Solistas Argentinos».

Desde 1994 a la fecha viajo regularmente a San Salvador de Bahía (Brasil) para ofrecer conciertos auspiciados por la Fundación José Silveira, en los que incluyo música de autores argentinos y brasileiros de todas las escuelas.

En el año 2000 actué en el homenaje que se le hizo al maestro Alberto Williams (ya que mi madre había sido su alumna) en el Teatro Colón, ejecutando gran parte de su obra para piano.

En el año 2001, fui seleccionada y contratada por la empresa «Cedesa» para ofrecer un recital de relevancia para Presidentes de Bancos de Europa, EE.UU., y Canadá, que tuvo lugar en el Museo Fernández Blanco de la Ciudad de Buenos Aires, con obras de Chopin y de compositores argentinos.

Dentro del ámbito de la música, tengo entendido que le interesan otras disciplinas, ¿no es así?

Desde 1996 soy Vicepresidente de la Fundación Federico Chopin de la República Argentina (filial de la misma fundación de la ciudad de Varsovia, Polonia). Además he encarado muchos otros proyectos en la esfera literaria, colaborando durante el año 2004 con Daniel Barenboim y Bruno Gelber en un artículo para la revista alemana «Piano News» sobre la enseñanza de la música en la Argentina y en el Conservatorio Nacional. También he dado conferencias sobre «Mozart y su repertorio pianístico», «Alberto Ginastera y su ópera BOMARZO», «Claudio Arrau como Pianista y ser humano» y sobre los dos chilenos ganadores del Premio Tfebel «Pablo Neruda y Gabriela Mistral en la música» y «La Música en las obras de la gran escritora italiana Syria Poletti». Desde 1996 organizo el «Festival de Talentos Argentinos» en el Instituto Cultural Argentino Germano.

En Septiembre 2005 la Fundación Vasco Argentina «Juan de Garay» me otorgó el Premio Anual de la Cultura.

En 2006 fui invitada a ofrecer conciertos de piano en el Reino Unido en las ciudades de Cambridge, Leeds, Sheffneld, Nottingham y Londres. También dicté Master Clases en el prestigioso Trinity College of Music. Posteriormente me presenté ofreciendo recitales en Francia y Suiza.

En ocasión de las celebraciones por el Bicentenario de la Argentina (1810-2010) he sido invitada a presentarme para recitales en varias ciudades de Alemania.

¿Y con respecto a la docencia?

Conjuntamente con mis tareas docentes en el Conservatorio Nacional he dictado Master Clases sobre «Escuela de Música de Claudio Arrau» y ofrecido recitales en provincias de la Argentina.

Al presente continúo con mis actividades docentes en Conservatorio Nacional de Música «Carlos López Buchardo», donde estudié y actualmente es el IUNA y mis actuaciones artísticas. Pero una cosa no interfiere con la otra, nunca lo hice. Se puede hacer todo si te organizás y ponés cada cosa en su lugar. A mí eso de desaparecer dos meses porque tengo un concierto no me parece moral. Los chicos te están esperando, por eso hicieron el ingreso al conservatorio y dependen de «vos», yo no los puedo abandonar. Sé que hubo gente acá que hacía eso...

Llevo muchísimos años acá, he tenido infinidad de alumnos y sigo dando conciertos. Mi labor pedagógica ha sido muy larga, ya estoy por jubilarme.

Siempre he tenido una relación fantástica con mis alumnos, siempre traté de comprenderlos, guiarlos y ayudarlos en todo lo que pude. Creo que eso es primordial para poder hacer un buen trabajo en conjunto y además predisponés en buena onda al alumno para que trabaje y estudie con ganas. Es la mejor manera de sacar provecho de ellos.

Pero no me gusta ejercer un control sobre ellos, prefiero que ellos hagan y tomen sus decisiones. Ya son grandes y saben lo que quieren y los respeto. Puede ser porque Arrau era muy tierno pero muy exigente conmigo, no te permitía ni un error y eso yo lo pude aguantar pero no me gusta que nadie de mis alumnos pase por una presión así. Otros lo hacen... yo no. Siempre tuve un carácter muy sensible y me parece que si hago eso, los estoy maltratando. Creo que saco bastante rendimiento de ellos con mejores modos.

¿Cómo prepara un concierto de un alumno?

Bueno, primero organizamos un programa. Buscamos obras para empezar que le permitan entrar en clima y concentrarse; después las de más peso para completar la primera parte, que puede ser una sonata de Beethoven y alguna cosa más para terminar. Después un poco lo mismo para la segunda parte, pero como ya ponemos románticos y compositores que cansan más, buscamos una alternancia para que descansen entre obras pesadas. Y no me refiero a pesadas solamente por lo técnico sino porque a veces emocionalmente algunas obras te mueven mucho y tenés que parar un poco.

Dependen si algunas obras fueron ya tocadas en público o son nuevas. Eso también lo hacemos alternamos nuevas con las ya fogueadas. Nunca ponemos todas nuevas. Ahora, si es una audición en el conservatorio, la obra va a ser nueva del año, así que ahí no hay elección. Pero viene muy bien porque así esa obra ya tiene un pase para incorporarla a los posibles futuros programas.

Después que tenemos diagramado el programa nos ponemos a estudiar. La primera lectura tiene que ser completa, o sea con todos los ingredientes, análisis, sonido, fraseo. Solucionamos los problemas técnicos que puedan aparecer en los pasajes difíciles. Digo los que puedan aparecer porque para uno un pasaje puede ser complicado y el mismo pasaje otro no tiene problema... pero siempre en función de la articulación del fraseo. Muchas veces una articulación te indica la solución de un problema. Así vamos armando. No trabajo la memorización porque no hace falta después de un trabajo minucioso, te queda.

Una vez que está todo armado, empezamos a tocar, ensayos con gente, en casa o de gente amiga, o con todos los chicos si van a tocar varios. Me gusta que se escuchen entre ellos. Después tomamos el té. Yo les doy las pautas de lo que he hecho toda mi vida. Tener en cuenta la ropa, el pelo, los zapatos que no aprieten, especialmente si son chicas por los vestidos que sean lindos, elegantes pero que tengan cuidado con las mangas, los breteles que se pueden caer mientras están tocando, que el pelo no les moleste... todo. Todo lo charlamos. Y lo más importante, además de que se sientan cómodos, es que estén seguros y lo disfruten.

¿Qué decía Arrau de Ud.? Ya que era un gran Maestro...

Me dijo y me lo dejó por escrito... «Es un verdadero placer escuchar a G. B. Su sensibilidad musical, su sonido rico en matices y su comprensión del espíritu de las obras que toca, hacen de ella una intérprete brillante». Un hermoso recuerdo imborrable.

Muchas gracias.

PROFESOR 3

Edad: 72

Género: Masculino

¿Cómo fueron sus comienzos en la música?

Nací en la ciudad de Rosario en el año 1941 y estudié en Buenos Aires con el maestro Tino Rossetti. A los 20 años, obtuve una beca que me permitió estudiar en Italia con el gran virtuoso Arturo Benedetti Michelangeli en Arezzo y con el Maestro Carlo Vidusso en Milán. Mi formación teórica estuvo guiada por el maestro Guillermo Scarabino.

Ud. En Argentina está considerado como uno de los pianistas y pedagogos más reconocidos de su generación.

Sí, es verdad. He comenzado desde muy pequeño a trabajar duro. A los 10 años hice mi primera presentación en público y desde entonces he actuado frecuentemente en giras internacionales.

Además de un vasto repertorio para piano solo, ha desarrollado una intensa actividad como pianista de cámara.

Me han acompañado grandes músicos como el violinista y profesor Szysia Bajour (concertino de la Orquesta Estable del Teatro Colónzalez, Rafael Gíntoliu, Claudio Baraviera, Jorge Risi, Siegfried Fiedler, Carmen Lozada, Alfredo Ianelli, con el Quinteto de vientos del Mozarteum de Bs.As. y el Cuarteto de cuerdas y Quinteto de vientos de la Universidad de Cuyo en la Provincia de Mendoza.

A lo largo de su carrera se presentó como solista de muchos organismos orquestales, bajo la dirección de destacados Maestros, ¿podría decirnos algunos?

Muchos ya no están... Recuerdo con mucho cariño a Gabriel Schumra, Jean Fournet, Victor Tevah, Pedro I. Calderón, Simón Blech, Gilbert Amy, Guillermo Scarabino, Erol Erding, Jorge Rotter, Hans Graff, Julio Malaval, Valentin Kozhin, Juan Carlos Zorzi gran amigo, Carmen Moral, Gudmundur Emilsson, Washington Castro, Paul Bonneau, Vincenzo Fittipaldi, Reynaldo Zemba, Jorge Fontenla, Guillermo Becerra, Ljerko Spiller, Bruno D'Astoli, Eduardo Alonso Crespo, casi todos muertos...

¿Fue jurado en concursos, verdad?

En 1997 integré el jurado del «Concurso Internacional de Piano de Viña del Mar» en Chile y en 1998 fui invitado para dictar cursos en el «XX Curso Internacional de Verano de la Escuela de Música de Brasilia» en Brasil. Soy Director Artístico y creador del «Ensemble Antognazzi», agrupación que combina la música con la danza moderna y cuyos integrantes son miembros de mi familia. Uno de los objetivos del grupo es el de incorporar a su repertorio obras instrumentales de diversos estilos, pero poniendo especial énfasis en las corrientes más modernas de la composición coreográfica y musical. En el año 2000 con el Ensemble realizamos una exitosa gira por ciudades de Estados Unidos y Alemania

¿Qué nos puede decir de su trayectoria como docente?

Como docente soy profesor de piano en las Universidades de Rosario (Escuela Superior de Música) y del Litoral (Instituto Superior de Música de Snata Fé). Posteriormente fui contratado por la Musikschule de Siegen en Alemania desde 1997 hasta 1981 donde además de integrar el «Siegener Trío» actué frecuentemente como recitalista y solista de orquestas. A mi regreso me desempeñé como profesor en la cátedra de Música de cámara del Conservatorio Nacional de Música de Buenos Aires «Carlos López Buchardo» (IUNA) donde en la actualidad soy titular de una cátedra de Piano. Desde 1958 hasta la fecha enseño privadamente Piano, Música de Cámara y Análisis Musical en forma ininterrumpida en las ciudades de Buenos Aires, Rosario y Siegen (Alemania). Continué en Buenos Aires dictando clases a alumnos que provienen de ciudades del interior y países limítrofes. Me desempeñé como jefe de una cátedra de Piano en el Collegium Musicum de Buenos Aires. También temporariamente como profesor de Piano y supervisor de la cátedra de Piano en la Casa de la Cultura de Gral.Roca (Río Negro), la que posteriormente perteneció a DINADEA, y en la actualidad depende del INSA, Instituto Nacional Superior de Artes.

¿Cómo prepara un concierto con un alumno?

Lo primero le pregunto dónde va a ser, porque aunque parezca mentira es importante.

El público de Buenos Aires es muy exigente, tiene una tradición y conoce mucho.

De acuerdo a eso, buscamos el programa y nos ponemos a trabajar. Hay que trabajar mucho pero pensando, usando la cabeza no solo los dedos... La cabeza siempre tiene que ir por delante de los dedos si no puede pasar cualquier cosa...

No soporto que toquen como máquinas y que el único objetivo sea no tocar notas falsas. A mí me vienen muchos chinitos y coreanos que tocan todo, pero les cuesta expresarse, están acostumbrados al látigo y repetir. Pero después de un tiempo van entendiendo la cosa.

Y bueno, después de un estudio profundo empezamos a rodarlo, en las audiciones del conservatorio, que hay bastantes, y los ensayos. Me encargué de organizar conciertos por todas partes, en el interior también y los pibes se animan...

Yo hago mi laburo. Tengo muchos años encima y siempre me gustó lo que hice. Sé que tengo mi carácter... pero me aguantan... (risas).

Es sabido que le interesa la investigación, ¿nos podría hablar un poco de sus trabajos?

He realizados trabajos de investigación y especialización. Uno sobre la obra para piano y música de cámara del compositor Maurizio Clementi. Es una recopilación de sus partituras, gran parte de ellas fotocopiadas en archivos de museos europeos y colecciones privadas. Se trata de una vastísima obra (aproximadamente 150 sonatas, danzas, dúos y tríos) muy poco difundidas. Y el análisis, estudio, utilización como material de enseñanza, ejecución pública y registro discográfico de gran parte de las obras.

Otro es El estudio lo hice en base a fotocopias de manuscritos, y de partituras editadas en revistas porteñas del siglo XIX. Luego se hicieron dos grabaciones discográficas para el sello IRCO Bs. As.: una (IRCO 50 - Aldo Antognazzi en piano sólo) integrada por danzas de salón de la época –vales, polcas, minués y cuadrilla–, y la otra dedicada a canciones, junto al tenor Roberto Britos.

Yo les digo a los pibes que tienen que investigar que lo es que se viene... Si Dios quiere acá también van a dar el doctorado en un futuro. No sé cuándo pero esta cerquita.

Muchas gracias, maestro.

PROFESOR 4

Edad: 53

Género: Masculino

Dicen de ti: Dueño de «una exquisita sensibilidad artística y un encantador sonido, junto a una depurada técnica» según la crítica especializada, este pianista, director y pedagogo

musical argentino desarrolla una intensa actividad tanto en su país natal como en el extranjero.

¿Has realizado varias giras por el exterior?

Sí, en España (Auditorio Nacional de Madrid, Alcalá de Henares y Guadalajara), Italia (Bologna, Sabaudia, Sassari), Suiza (Thun), Polonia (Cracovia), Brasil (San Pablo), Inglaterra (Londres), Alemania (Bremen, Worpsswede), Francia (París) y Canadá (Fredericton). Me he presentado como solista, con orquesta, en música de cámara o como director, en las más importantes salas de Buenos Aires y en numerosas ciudades del interior del país: La Plata (Teatro Argentino), Córdoba, Miramar, Necochea, Chacabuco, Catamarca, Rosario, Bariloche, Mendoza, San Juan, numerosas emisoras radiales y junto a las orquestas «Banco Mayo», «Cámara del Plata», «Ciudad de Buenos Aires», «Sinfónica de la Policía Federal Argentina», «Sinfónica Municipal de la Ciudad de Avellaneda», «Orquesta de Cámara del Congreso de la Nación», Orquesta de Tres de Febrero.

Háblame de tus estudios

Bueno, como ya sabes soy (somos... jajaja) Egresado del Conservatorio Nacional de Música «Carlos López Buchardo», con el primer premio y medalla al mejor promedio de nuestra promoción fueron mis maestros Juan Carlos Arabián y Perla Brúgola. Me he perfeccionado con: Walter Blankenheim, Ewa Bukojemska, Rosalyn Tureck y Gerard Opitz. He participado activamente en cursos de música de cámara con el maestro Nicolás Chumachenco en Bariloche y Suiza, y sobre la canción de cámara con Charles Spencer en Austria. Además sabes que soy Ingeniero Civil, egresado de la Universidad de Buenos Aires.

Sí, recuerdo que el año de nuestra graduación, también acababas ingeniería. Has hecho una carrera espléndida y has ganado varios premio, no?

Sí, en los Concursos «Nacional de Piano Ciudad de Necochea 1991» y «Ciudad de Bahía Blanca 1993 (Categoría Rachmaninoff)», en 1989 obtuve el Segundo premio en el «Quinto Concurso Argentino de Música», Fundación Banco Mayo, en la categoría «Consagración» actué en la sala central del Teatro Colón. Entre los años 1990 y 1994, participe activamente en diversos cursos de perfeccionamiento pianístico en Europa. A través de una beca del mismo Mozarteum de Salzburgo participa de la Academia de verano de la Musikhochschule del Mozarteum de esa ciudad. En el año 1990 el Consejo Directivo del Curso Internacional de Información de la Música Española «Música en Compostela» (beca del ICI), me conceden la distinción «Rosa Sabater» en mérito a mi desempeño.

¿Tienes discografía?

Mi producción discográfica incluye los CDs «Música Argentina para piano» y «Grandes sonatas argentinas para piano» (Sello IRCO, para El Derecho el CD «Valses, minués, polcas, mazurcas y contradanzas», con obras de Beethoven, Schubert, Chopin, Esnaola, Alcorta y J. B. Alberdi, y en 2006 el CD con obras de Tchaikovsky y Mussorgsky para FM 100.3 y «Leader Music».

Hablemos de trabajo, ¿Haces de todo?

En el año 2002 ingresé como maestro interno (por concurso) en el Teatro Argentino de La Plata, como pianista y apuntador. Esto marcó un importante giro en mi carrera como músico, comenzando mi labor como director, trabajando en numerosas producciones junto a maestros como Jorge Fontenla, Ernesto Mastronardi, Carlos Calleja, Bruno D'Astoli. A partir de entonces, en 2005, fundé la Ópera de Cámara de Buenos Aires, y ese mismo año la Orquesta de Cámara FM100.3 «Cultura Musical», ya en su séptima temporada en la que de las numerosas presentaciones anuales, pueden destacarse la interpretación de la Pasión Según San Juan de J. S. Bach y el Requiem K.626 en re menor de Mozart, junto al Coro Lagun Onak. En 2010 creé la Orquesta del Bicentenario de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, desarrollando una intensa actividad en el Salón de Actos de ahí, con programas dedicados en su mayoría a obras argentinas para orquesta, incluyendo algunos estrenos especialmente encomendados por los festejos del Bicentenario 2010. Dirigí la Orquesta Sinfónica de la Universidad de San Juan, en el Auditorio Juan Victoria y a «The London Schubert Players» en el Bolivar Hall de Londres.

¿Labor pedagógica?

Muchísima. Soy profesor titular de piano en el Departamento de Artes Musicales y Sonoras «Carlos López Buchardo», del IUNA y en el Conservatorio de la Ciudad de Buenos Aires, en cátedras de piano y música de cámara. En el exterior he ofrecido masterclasses en Londres para Opus Musica en 2010. Ese mismo año fui invitado por la Universidad de St. Thomas (Fredericton, Canadá), para dictar el curso «Piano and Conducting». Además soy socio fundador de ALAPP – Argentina, ha dictado para esa institución un seminario sobre la música para teclado de J.S. Bach y otro este año, sobre los conciertos para piano y orquesta de W. A. Mozart.

Vivo en Buenos Aires, junto a mi esposa y mis dos hijos Clara y Santiago.

¿Cómo es la preparación de los conciertos o exámenes de tus alumnos?

Yo los vivo con mucha pasión y entusiasmo. Preparamos las obras con mucha cabeza, no dejamos pasar nada; estudiamos las partituras en profundidad, aplicamos todo lo que saben y lo que no saben lo averiguan y lo charlamos.

Ensayamos, teatralizamos la actuación. En clase o a veces nos juntamos en casa en un fin de semana y hacemos un pase general si hay varios que tengan obras para tocar.

Después lo hacemos más formal, también en casa, ya sin hacer el ensayo de la teatralización sino un ensayo con público. Luego una vez que todo está ensayado y visualizado nos tiramos a la piletta. En general, ensayamos muchísimo.

Como además dirijo una orquesta, siempre tienen la posibilidad de hacer sus sueños realidad, de tocar conciertos con orquesta. Además organizamos conciertos, no sólo como solistas, sino como parte de la orquesta o con otros solistas. Por ejemplo vamos a hacer 3 conciertos de Bach: el 1061 a dos pianos, el 1064 a tres y el 1065 a cuatro. Es espectacular!!! Más que un ensayo es una fiesta musical, rodeado de mis alumnos tan estudiosos en la Sala Morillo con los

cuatro pianos enfrentados. ¿Dónde hay ese lujo de instrumentos todos juntos en un piso sino en el IUNA Damus? 9 (nueve) pianistas para 3 conciertos. La única pena, la lista de los que tengo en espera y quiero para otros conciertos ! Ya vendrán.

PROFESOR 5

Edad: 55

Género: Masculino

Has estudiado en el «Nacional», ¿verdad?

Sí, soy egresado del Conservatorio Nacional «Carlos Lopez Buchardo» donde estudié con el maestro Roberto Caamaño. Continué mi perfeccionamiento con los maestros Seymour Lipkin y Germán Diez en Nueva York, donde obtuve una Maestría en Artes de la New York University. En diciembre de 2004 tuve mi Licenciatura en Artes Musicales del Instituto Universitario Nacional del Arte con su interpretación del Concierto para dos pianos y percusión de Béla Bartók en el Teatro Colón junto a la Orquesta Filarmónica de la ciudad de Buenos Aires.

¿Has actuado en varios países?

He actuado en Uruguay, Paraguay, Estados Unidos y España. En la Argentina he actuado en las más importantes salas de la ciudad de Buenos Aires y del interior del país. Actué como solista en diversas oportunidades con la Orquesta del Teatro Argentino de La Plata, Orquesta Sinfónica Municipal de Mar del Plata, Orquesta Sinfónica de San Juan, Orquesta Sinfónica de San Luis, Orquesta de Cámara Municipal de la Ciudad de La Plata, Orquesta Sinfónica de la Ciudad de Asunción, Orquesta Sinfónica de Bahía Blanca, Orquesta Sinfónica Nacional y Orquesta Filarmónica de Buenos Aires.

¿También tienes una producción discográfica?

Entre los años 1994 y 2005 formé parte de un dúo de pianos con el cual grabamos dos discos compactos con producción de Radio Clásica: en 1997 «Música para dos pianos y piano a cuatro manos» y en 1999 «Música para dos pianos del siglo xx». Entre los años 2000 y 2004 integré un cuarteto de dos pianos y percusión con el que grabamos un CD con la obra completa para dos pianos y percusión del compositor danés Kim Helweg que ha sido editado en Dinamarca por el sello Focus Recording y Ankerstjerne Music. A fines del 2005 el sello IRCO editó un CD de piano solo con obras de Bela Bartok, Pedro Saenz, Federico Chopin y las primeras grabaciones mundiales de «Decorum» de Juan Carlos Figueiras y la Sonata N° 2 para piano solo «El Laberinto» de Kim Helweg. Actualmente estoy trabajando en la edición de dos CD, uno de ellos enteramente dedicado a la música argentina de autores del siglo xix de próxima aparición.

¿También eres profesor en el «Nacional» donde has estudiado?

Sí, soy docente en el Departamento de Artes Musicales y Sonoras del IUNA «Carlos López Buchardo», pero además en el Conservatorio Superior de Música de la Ciudad de Buenos Aires «Astor Piazzola», el Conservatorio «Manuel de Falla» y el Conservatorio Provincial «Alberto Ginastera».

¿Podrías contarme algo sobre tu labor docente, cómo la desarrollas?

Tenemos un programa que cumplir durante el año y al final el examen. Los chicos tienen inquietudes y trato de darles lo que cada uno necesita, no todos son iguales. Pero soy bastante exigente. Me gusta que vengan con los deberes hechos, tienen que analizar al máximo las obras porque además de tocar quiero que me expliquen por qué hacen determinadas cosas, que me lo justifiquen, ya sea estilísticamente, armónicamente, morfológicamente, lo que sea, pero que no me vengan porque les gusta. Van a ser profesionales y tienen que aprender a razonar como tales.

Yo los hincho mucho con el trabajo, que no pierdan tiempo repitiendo y repitiendo que eso no conduce a nada bueno si no hay una cabeza por delante. Siempre les digo que si no, eso es un adiestramiento, como quien adiestra un perro o un mono...

¿Cómo preparas un concierto o cualquier actuación de tus alumnos?

Tenemos un par de audiciones al año acá en el IUNA y a veces (cuando tengo tiempo) si alguno tiene un concierto importante nos reunimos en alguna casa y le hacemos foguear el concierto. Esta es una práctica que heredé de Roberto.

Muchas veces los dejo alguna semana sin clases por mis compromisos. Lo que pasa es que viajo mucho y no tengo tiempo para organizar muchas veces esos encuentros. Pero veo que a los chicos les viene muy bien. Igualmente les digo que aunque yo no esté, ellos solos traten de juntarse y organizar cosas.

PROFESOR 6

Edad: 75

Género: Femenino

Es egresada del «Nacional», ¿no?

Sí, estudié acá en el Conservatorio Nacional de Música «Carlos López Buchardo» hace unos 50 años... y después en el IUNA Instituto Universitario Nacional del Arte en el Departamento de Artes Musicales y Sonoras saqué mi tesina. También estudié de joven en el

Teatro «Comunale» de Bologna en Italia y en las Escuelas Superiores de las Universidades de Friburgo y Colonia en Alemania donde me gradué como Profesora Superior de Piano, Pianista, Profesora Superior de Composición; Dirección de coros; Profesora de Artes en Música; Licenciada en Artes Musicales con especialidad en Piano.

Estudié piano con Nelly Molinari en el Conservatorio, Livia Reppeto, Vicente Scaramuzza y Carl Seeman. Composición con Jacobo Ficher, Wolfgang Fortner y Franco Donatoni. Dirección de Orquesta con Francis Travis y Sergiu Celibidache y Música de Cámara con Karl Barth y Guido Lorenzi.

Como compositora tiene varias obras estrenadas

«El viento», es una cantata para orquesta, coro mixto y solistas sobre textos de José Luis Bernárdez; «Ancora odo i colli» que es un madrigal para cinco voces solistas; un quinteto que se llama «Para cinco» que es para piano, flauta o quena, corno o erke, mandolina o charango, piano preparado, percusión, varios instrumentos secundarios y banda sonora. También hice varios motetes y corales religiosos. Hice la adaptación al castellano de la música litúrgica de André Gouzes.

Incluso es creadora de diversos ciclos...

Hice un ciclo que se realizó durante varios años en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA que se llamó «Música Siglo xx» en el que colaboraba mucho la Profesora Fermina Casanova, de Composición. También hicimos otro en el Centro Cultural Recoleta hace ya muchos años. Y también hice un ciclo que se llamó «Nuestros Clásicos» que duró más de cinco años y estaba dedicado exclusivamente a los compositores argentinos.

Estrené casi toda la obra para piano y música de cámara de los jóvenes compositores argentinos. Siempre estuve muy comprometida con la música contemporánea argentina y con los chicos que estudiaban composición, por eso les daba una mano para que pudiesen estrenar sus obras.

Su labor docente es de toda la vida...

Además siempre me ha gustado implicar en proyectos a los chicos del conservatorio. Hemos hecho la obra integral de Brahms, Fauré, Schumann y Rachmaninoff. Hicimos un homenaje póstumo a López de la Rosa. También hicimos todos los estudios de Chopin, los Trascendentales de Liszt, Debussy, Stravinsky y Szymanowsky. Hicimos otro con todas las sonatas de Carl P. E. Bach, Chopin, Schubert, Prokofieff, Scriabin; todos los preludios y fugas de Bach (vos tocaste ahí, ¿no?).

Sí, lo recuerdo, ¡¡qué memoria, cómo se acuerda!! Ha tenido y tiene una cantidad de alumnos infernal y todos la recuerdan con muchísimo cariño.

Sí, ya sabes que soy muy campechana y trato a mis alumnos como si fuesen mis hijos. Más de un matrimonio ha salido de mis clases...

Recuerdo cuando tomé los hábitos y dejé la docencia del piano, los chicos me reclamaban; después venía a dar clase como monja hasta que lo dejé y volví a la vida terrenal... Ahora, desde hace muchísimos años..., estoy de Profesora de Piano y de Cámara en el Conservatorio y dirijo la «Schola» Gregoriana «Laudate Dominum».

¿Cómo describiría su labor docente?

Firme, cristalina, sin tapujos. Digo lo que pienso pero siempre con buen humor. Conmigo saben que no pueden venir a mi clase a consumir notas como los chinitos que los «enchufás» y tocan todo sin pifiar. Tengo muchos chinitos en clase y saben que los quiero mucho, pero acá tienen que venir con los deberes hechos, analizar cada obra (porque como demás soy profesora de armonía, no me pueden empaquetar¹... jaja). Por suerte todavía, a mi edad, tengo bastante polenta².

¿Cómo prepara la escena, es decir un concierto de un alumno?

Mirá, desde que se sientan al piano, antes de poner las manos en el teclado, empezamos a analizar todo. Primero armamos el programa, porque es importante el orden, ver lo que les cansa más, lo que sirve para descansar, buscar el equilibrio. Esto puede cambiar al final porque se pueden invertir los órdenes de acuerdo a los resultados que tengamos cuando se sepan las obras. Después vamos armando las obras por trozos, analizando y a la vez resolviendo los problemas técnicos que puedan aparecer relacionado con la musicalidad y el fraseo. Así todo con concentración y van memorizando a la vez.

Después que está todo montadito empezamos a rodar, en clase ya está porque siempre está lleno de gente... después en casa, después en las audiciones, después en los ensayos y ya por último en el concierto o el concurso, lo que sea.

Además de las audiciones que tienen acá en el Conservatorio, organizamos, como ya sabés, muchos conciertos. Mis chicos saben que tienen que tocar en público permanentemente y presentarse a los concursos. Además, organizamos conciertos en instituciones que yo ya tengo apalabradas y en casa hacemos pre-conciertos. En cuanto tienen algunas obras listas los mando a tocar.

He visto que además sus clases son grupales...

No, querida... para nada... lo que pasa es que les gusta mirar mientras otros tocan y se quedan todo el tiempo. Van pasando de a uno, pero los pibes están muy despiertos y sabe que

¹ Engaña.

² Fuerza.

lo que le digo a uno le puede servir a otro. Yo me siento como la pata con los patitos cuando la siguen... ¿viste? (risas) qué plato...

Siempre me gustó enseñar a mi manera, con mucho cariño y de frente, no ando con vueltas, digo lo que pienso.

No sé si te acordás, era en tu época, cuando Nelson estaba ya tocando un montón y venía al conservatorio con ojeras, pálido, y le dije: ¡che pibe, pará un poquito, parecés un cadáver!. Me acuerdo que se rió, no hablaba nada, pero era verdad, no vivía, y eso no puede ser. Por suerte encontró su camino... muy buen pibe y un pianistazo.

Bueno nena, te deseo todo lo mejor y me gustó mucho que vengas a visitar a esta vieja maestra y que te pueda ayudar en lo que necesites.

Muchas gracias.

PROFESOR 7

Edad 53

Género: Femenino

¿Has estudiado en el «Nacional»?

Sí, estudié acá en el Conservatorio Nacional de Música «Carlos López Buchardo» con la cariñosamente llamada La Gorda Criscuolo... jaja ya sabes; después cuando esto se transformó en el IUNA Instituto Universitario Nacional del Arte en el departamento de Artes Musicales y Sonoras, hice la tesina.

En el 2007 estuve haciendo un curso en la Academia de Verano de Konz (Alemania).

En cuanto terminamos en superior, la Gorda tomó los hábitos, no sé si te acordás...

Si. Lo recuerdo perfectamente.

Entonces me recomendó ante Julio (García Cánepa, Director del IUNA) para que la reemplazara y desde entonces que tengo mi cátedra... ya más de 20 años. Ya sabes que acá muchas cosas se hacen a dedo...

Sé que das muchos conciertos sola y en dúos.

Sí, me gusta mucho diversificar; además para que los alumnos vean la cantidad de alternativas que tienen... en la vida no todo es ser solista.

Con Laura (Maito) hacemos muchos dúos desde que estuvimos juntas en Alemania. En el 2010 nos invitaron a dar un par de conciertos en Brasil. También con Beatriz Pedrini, hace poco hicimos un concierto en el IUNA.

Cuéntame un poco acerca de tu labor docente.

Bueno, como te dije, tomé la cátedra de la Gorda y me manejo como ella me enseñó.

En los exámenes de ingreso no me importa tener a los estrellitas... me dan los alumnos que me dan. Hay algunos (que ya sabes quienes son...) que si los pibes no son prodigios, no los quieren en su cátedra. Para mí la satisfacción está en ver la evolución hasta que terminan la carrera, desde que vinieron con la cola entre las patas hasta lo que han crecido como pianistas y como personas. Yo no descarto a nadie.

Cómo preparas a los chicos para los exámenes o concursos, etc.?

Mirá, ellos tienen que preparar una determinada cantidad de obras a lo largo del año para presentar a fin de curso en su examen. Nos ponemos a trabajar analizando cada obra, los problemas técnicos siempre pensando en que sea musical, cuidando el sonido, hacemos un análisis armónico por partes, no al detalle, y así memorizan más seguros.

Yo tengo relación con la Scala de San Telmo para hacer cuatro audiciones por año allí, además de las que organizamos en el conservatorio. Entonces dividimos la cantidad de partituras por cuatrimestre; al final de cada cuatrimestre tienen que tocar las obras en público y así sucesivamente hasta que llega el examen final; para entonces tienen todo el programa fogueado y van súper tranquilos.

Además ellos mismos se buscan la vida por ahí y les incentivo para que busquen lugares para tocar permanentemente en cuanto tienen una obra lista. También los animo para que se presenten a los concursos, acá se organizan varios incluso de cámara, eso les viene bien para los que recién se animan porque en grupo es menos estresante.

Muchas gracias.

ANEXO V

TRANSCRIPCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

ANEXO V – CUESTIONARIOS

PROFESORES

¿Cómo considera que debería ser la relación entre profesor y alumno?

CSMA

- P1: Buena, pero cada uno en su sitio.
- P2: Cordial.
- P3: Agradable, no me gustaría trabajar de manera incómoda.
- P4: Bien... con respeto. Afectiva, de sinceridad. Con cariño
- P5: Buena, pero sin confianzas... Buena y efectiva.
- P6: Cordial y amable.
- P6a: De diálogo y afectiva, cercana.

IUNA

- P1: *Cordial, pero sin confianzas...*
- P2: *Buena, relajada, agradable.*
- P3: *Normal, sin invadir territorios.*
- P4: *Excelente, de compañerismo aunque cada uno tenga su posición, me refiero profesor y alumno; pero que el alumno pueda confiar en vos para que lo puedas ayudar en lo que necesiten; y no me refiero solo en el aspecto académico.*
- P5: *Respetuosa, un poco cercana.*
- P6: *Ya soy vieja en esto y toda mi vida ha sido igual, la relación con mis «chicos» es estupenda. En todo sentido. Incluso algunos matrimonios salieron de mi clase... De verdad, pienso que un buen docente saca mucho más del alumno teniendo un buen trato que siendo un ogro.*
- P7: *Yo enseño lo que aprendí con mi maestra, el calor de la humanidad, el estar con los alumnos en todo momento y para cualquier problema.*

¿Tiene conocimiento de algunos profesores que hacen víctimas a los alumnos de sus miedos personales?

CSMA

- P1: Puede ser. No tengo conocimiento de ningún caso concreto.
- P2: He conocido algún caso...
- P3: Pobres alumnos... y pobres profesores...
- P4: Seguramente. Estaríamos frente a un caso patológico, para psicólogo...
- P5: No lo sé. En estas épocas los alumnos no se dejan avasallar, es raro... al contrario...
- P6: No creo... Todo puede ser... está claro.
- P6a: Seguramente.

IUNA

- P1: Sí, conocí algunos casos.
P2: Los vi desde los dos lados, como profesora y como alumna
P3: No lo sé...
P4: No conozco ningún caso puntual, sé que pasa algunas veces
P5: Desconozco.
P6: Uff, muchas veces, lo vi en colegas... no voy a dar nombres... A veces el maltrato viene de ahí.
P7: No sé de nadie que yo conozca que lo haya sufrido, pero sé que pasa.

¿Por qué cuando un alumno toca en público la pregunta obligada es con quién estudia como si la persona fuera pertenencia de su maestro?

CSMA

- P1: A veces por curiosidad.
P2: Eso dice mucho, a la hora de tocar, la manera de tocar; ya se sabe si la preparación ha sido buena o mala...
P3: Personalmente no lo hago, creo que a veces es poner en apuros al alumno.
P4: Eso me pone mal, el alumno a veces no tiene la culpa de lo que le tocó...
P5: ¡Me parece una chorrada!
P6: Para ubicarte qué escuela tiene.
P6a: No hace falta.

IUNA

- P1: Para buscar una referencia... nada más.
P2: Yo no lo suelo hacer.
P3: Es importante para ver quien le enseñó.
P4: No me gusta etiquetar a la gente por su maestro.
P5: Es como una tradición, en los concursos.
P6: Qué ganas de molestar al pobre chico que está en un concurso y encima tiene que acarrear con la cruz encima del nombre del profesor...
P7: A mí me gusta escuchar al alumno objetivamente.

¿Podría comentar si le han proporcionado alguna formación sobre el hecho escénico?

CSMA

- P1: Yo no he tenido formación al respecto. Lo que me enseñaron mis maestros de piano y el estar subido a un escenario desde los 7 años. No creo que haga falta una asignatura donde no existe la conexión de lo artístico con lo psicológico. Puede que alguien necesite una ayuda especial, pero para afrontar unos nervios no lo creo... Para eso está el profesor de piano que le puede transmitir su experiencia al alumno.
P2: Nada.

- P3: No sobre miedo escénico, pero algo de psicología... en el conservatorio.
 P4: No en el conservatorio, si de un profesor particular que tenía.
 P5: No.
 P6: Para nada.
 P6a: Ninguna.

IUNA

- P1: En mi época mi maestro me presentaba en todas partes, no existía nada.
 P2: Mi madre me preparó para este tema. Tenía mucha experiencia.
 P3: No, nada.
 P4: La formación que nos dieron nuestros maestros en clase de piano, no extra. La cosa era charlar sobre el tema y tocar permanentemente.
 P5: No, yo no he recibido nada.
 P6: Sí claro, en la misma clase. No se puede separar el hecho pianístico y el escénico en otra clase aparte, a no ser que tengas un raye infernal y tengas que ir a un psicólogo... Yo siempre he preparado a los chicos mucho, les insisto mucho en la parte escénica como lo hicieron conmigo mis maestros.
 P7: Bueno yo soy el resultado de un trabajo en clase de piano y hago lo mismo, transmito lo que para mí fue importante y me sirvió.

¿Qué solución práctica podría ofrecer al alumno ante el miedo escénico?

CSMA

- P1: Que tengan las obras bien estudiadas, la seguridad es el mejor remedio.*
P2: Que el estudio diario sea realmente analizado, que descansen antes de un concierto, que fogueen el programa, no se vayan de fiesta la noche anterior.
P3: Que hayan estudiado bien el programa, a conciencia, que intenten pensar en hacer música y se lo pasen bien. No tomar nada raro que les pueda traer complicaciones posteriores.
P4: Intento acompañarlos al ensayo para que podamos dialogar sobre las sensaciones que experimentan en la sala, con el piano, si les gusta, les resulta cómodo. Luego les recomiendo un buen descanso, no comer mucho. Que hagan música.
P5: Que tengan el programa bien estudiado, a fondo, analizado a conciencia. Que vayan a probar el piano y estudien en él un buen rato. Que antes de empezar a tocar hagan una respiración profunda y se concentren.
P6: Que curren más... y se concentren.
P6a: Tengo claro que el estudio de calidad junto con la afectividad saca lo mejor del alumno, les da seguridad.

IUNA

- P1: Todo pasa por la preparación y después el fogueo. Buscamos alternativas para que toquen y se fogueen antes de un concierto o un examen.
 P2: El previo es fundamental, me refiero a los ensayos incluso con la ropa y el calzado que van a usar... todos los detalles.

- P3: Lo que yo hago es hacer conciertos temáticos y el que quiere puede participar. Me gusta que mis alumnos lleven mi etiqueta.
- P4: El trabajo empieza desde que empezamos a leer una obra, desde cero. Ahí ya empiezo a crearles mentalmente un escenario, lo que va a sonar en una sala. Forma parte de la interpretación, después nos ocupamos de escucharnos entre todos, nos reunimos y después ya se lanzan. Hay audiciones o concursos que sirven como ensayos, todo depende de cómo lo tomen. Una cosa ayuda a otra. Además dirijo una orquesta y los hago tocar a todos en cuanto tienen un concierto preparado. No hay nada más frustrante estudiar un concierto para piano y orquesta y no tener dónde tocarlo.
- P5: La verdad es que no tengo mucho tiempo de buscarles cosas. Lo que sí hago es empujarlos para que se presenten a todos los concursos que encuentren y después conciertos. O sea que hagan tablas.
- P6: Yo los vuelvo locos. Todo el mundo me conoce y saben que soy muy inquieta, no dejo que nadie se baje del caballo... todo el mundo a trotar... Empezamos desde el estudio de la primera nota. La visualización, los ensayos, las reuniones, todo sirve para que después se enfrenten a conciertos y concursos. Organizo muchos conciertos, ciclos, permanentemente así que están todos cancheros. Los nuevos abren los ojos como huevos duros, pero enseguida entran en la dinámica.
- P7: Les programo la agenda del año. Cada trimestre estudiamos muy profundamente la primera parte del programa, después las tocan en las audiciones y en ciclos que tengo ya apalabrados en un par de lugares para que den conciertos. Después hacemos lo mismo con la segunda parte del programa. Y a fin de año tienen todo el programa listo fogueado para tocar en el examen.

¿Tiene alumnos que acudan a la asignatura optativa Miedo Escénico?

CSMA

- P1: Tengo conocimiento que alguno asiste.
- P2: Sí, algunos.
- P3: Sí, tres. También a Técnica Alexander. Lo hablamos en las tutorías.
- P4: Realmente pocos aunque me gustaría que asistiesen más; los que más se apuntan son los de 1º quizás porque al ser el 1º año están con temores e inseguros, pero luego se van encaminando y se sienten más seguros de sí mismos. Ellos mismos evalúan si necesitan ir a Miedo Escénico o no, pero por mi parte los animo a que vayan porque creo que aunque ellos no lo sufran, el día de mañana darán clases y puede que tengan alumnos con esa problemática y un buen maestro debe tener las herramientas necesarias para poder ayudar a sus alumnos... o simplemente para ver de qué se trata...
- P5: Si, algunos van...
- P6: Puede que alguno

CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS

TRANSCRIPCIONES DE CUESTIONARIOS

1. INVENTARIO DE ANSIEDAD Y FOBIA SOCIAL (SPAI)

(Turner, Dancu, Beidel y Stanley, 1988)

NOMBRE.....EDAD.....

TERAPEUTA.....SEXO.....

Se va a encontrar usted más abajo con una lista de conductas con las que puede o no sentirse identificado. Fíjese en su propia experiencia e indique con qué frecuencia experimenta esas sensaciones y pensamientos en situaciones sociales. Se habla de una situación social cuando se juntan dos o más personas. Por ejemplo, una reunión, una conferencia, una fiesta, la estancia en un bar o restaurante, una conversación con una persona o un grupo de personas, etc. LA SENSACIÓN DE ANSIEDAD ES UNA MEDIDA HASTA QUÉ PUNTO SE SIENTE TENSO, NERVIOSO O INCÓMODO EN LAS SITUACIONES SOCIALES. Por favor, utilice la escala señalada debajo y rodee con un círculo el número que mejor refleje con qué frecuencia experimenta estas respuestas.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nunca	Muy pocas	Pocas	Algunas	Muchas	Muchísimas	Siempre
	Veces	Veces	Veces	Veces	Veces	Veces

1. Me siento nervioso cuando entro en situaciones sociales donde hay un grupo pequeño de personas..... 1 2 3 4 5 6 7
2. Me siento nervioso cuando entro en situaciones sociales donde hay un grupo grande de personas..... 1 2 3 4 5 6 7
3. Me siento nervioso cuando estoy en una situación social y comienzo a ser el centro de atención..... 1 2 3 4 5 6 7
4. Me siento nervioso cuando estoy en una situación social y los demás esperan que me implique en alguna actividad..... 1 2 3 4 5 6 7
5. Me siento nervioso cuando tengo que hablar en público..... 1 2 3 4 5 6 7

- | | |
|---|---------------|
| 6. Me siento nervioso cuando tengo que hablar en una pequeña reunión informal..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 7. Me siento tan nervioso cuando tengo que acudir a reuniones sociales que evito esas situaciones..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 8. Me siento tan nervioso en las situaciones sociales que suelo Abandonarlas..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 9. Me siento nervioso cuando estoy en un pequeño grupo con: | |
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 10. Me siento nervioso cuando estoy en un grupo grande con: | |
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 11. Me siento nervioso cuando estoy en un bar o restaurante con: | |
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 12. Me siento nervioso y no sé qué hacer cuando estoy en una situación nueva situación con: | |
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 13. Me siento nervioso y no sé qué hacer cuando estoy en una situación que implica algún tipo de discusión con: | |
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 14. Me siento nervioso y no sé qué hacer cuando estoy en una situación embarazosa con: | |
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 15. Me siento ansioso cuando hablo de mi vida privada con: | |
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 16. Me siento nervioso cuando doy una opinión a: | |
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |

17. Me siento nervioso cuando hablo acerca del trabajo con:
- | | |
|--------------------------------|---------------|
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
18. Me siento nervioso cuando me acerco y/o inicio una conversación con:
- | | |
|--------------------------------|---------------|
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
19. Me siento nervioso cuando tengo que relacionarme durante más allá de unos pocos minutos con:
- | | |
|--------------------------------|---------------|
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
20. Me siento nervioso cuando bebo (cualquier tipo de bebida) y/o como delante de:
- | | |
|--------------------------------|---------------|
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
21. Me siento nervioso cuando escribo a mano o tecleo delante de:
- | | |
|--------------------------------|---------------|
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
22. Me siento nervioso cuando hablo delante de:
- | | |
|--------------------------------|---------------|
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
23. Me siento nervioso cuando soy criticado o rechazado por:
- | | |
|--------------------------------|---------------|
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
24. Intento evitar situaciones sociales donde hay:
- | | |
|--------------------------------|---------------|
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
25. Suelo abandonar situaciones sociales donde hay:
- | | |
|--------------------------------|---------------|
| Extraños..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Figuras de autoridad..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Personas del sexo opuesto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| Gente en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
26. Antes de entrar en una situación social pienso acerca de todo lo que me puede ir mal, los tipos de pensamientos que suelo experimentar son:

¿Iré vestido apropiadamente?.....	1 2 3 4 5 6 7
Probablemente cometeré algún error y pareceré tonto.....	1 2 3 4 5 6 7
¿Qué haré si nadie me habla?.....	1 2 3 4 5 6 7
Si hay algún silencio en la conversación, ¿de qué puedo hablar?.....	1 2 3 4 5 6 7
La gente se dará cuenta de lo nervioso que estoy.....	1 2 3 4 5 6 7
27. Me siento nervioso antes de entrar en una situación social....	1 2 3 4 5 6 7
28. Mi voz se apaga o cambia cuando estoy hablando en una situación social.....	1 2 3 4 5 6 7
29. Probablemente no voy a hablar a los demás hasta que ellos se dirijan a mí.....	1 2 3 4 5 6 7
30. Suelo experimentar pensamientos desagradables cuando estoy en una reunión social. Por ejemplo:	
Deseo poder abandonar y evitar esa situación.....	1 2 3 4 5 6 7
Si lo echo a perder otra vez, perderé la confianza en mí mismo.	1 2 3 4 5 6 7
¿Qué tipo de impresión estaré causando?.....	1 2 3 4 5 6 7
Cualquier cosa que diga, probablemente parecerá ridícula.....	1 2 3 4 5 6 7
31. Suelo experimentar las siguientes sensaciones antes de entrar en una situación social:	
Sudor.....	1 2 3 4 5 6 7
Frecuentes ganas de orinar.....	1 2 3 4 5 6 7
Palpitaciones.....	1 2 3 4 5 6 7
32. En una situación social suelo experimentar:	
Sudor.....	1 2 3 4 5 6 7
Rubor.....	1 2 3 4 5 6 7
Temblor.....	1 2 3 4 5 6 7
Frecuentes ganas de orinar.....	1 2 3 4 5 6 7
Palpitaciones.....	1 2 3 4 5 6 7
33. Me siento nervioso cuando estoy solo en casa.....	1 2 3 4 5 6 7
34. Me siento nervioso cuando estoy en un lugar desconocido.....	1 2 3 4 5 6 7
35. Me siento nervioso cuando utilizo transportes públicos.....	1 2 3 4 5 6 7
36. Me siento nervioso cuando cruzo las calles.....	1 2 3 4 5 6 7
37. Me siento nervioso cuando estoy en lugares públicos Abarrotados de gente (tiendas, iglesias, cines, restaurantes)....	1 2 3 4 5 6 7
38. Estar en un espacio abierto me hace sentir nervioso.....	1 2 3 4 5 6 7
39. Me siento nervioso cuando estoy en lugares cerrados (túneles, ascensores, etc.).....	1 2 3 4 5 6 7
40. Estar en lugares altos me hace sentir nervioso.....	1 2 3 4 5 6 7
41. Me siento nervioso cuando tengo que hacer una cola.....	1 2 3 4 5 6 7
42. Hay veces en que siento que debo agarrarme a algo porque tengo miedo de caerme.....	1 2 3 4 5 6 7
43. Cuando salgo de casa y acudo a lugares públicos, voy con un Miembro de mi familia o algún amigo.....	1 2 3 4 5 6 7

44. Me siento nervioso cuando conduzco un coche..... 1 2 3 4 5 6 7
45. Hay ciertos lugares a los que no acudo porque me podría sentir atrapado..... 1 2 3 4 5 6 7

2. ESCALA BREVE DE FOBIA SOCIAL

(Brief Social Phobia Scale, BSPS)

Parte I (miedo/evitación)

¿Cuánto temor experimenta y cuánto evita las siguientes situaciones? (el clínico puntuará por separado el temor y la evitación poniendo en cada cuadrado la puntuación que corresponda según las puntuaciones del cuadro adjunto).

	Miedo	Evitación
1. Hablar en público o delante de otros		
2. Hablar con gente con autoridad		
3. Hablar con extraños		
4. Estar en una situación embarazosa o humillante		
5. Ser criticado		
6. Reuniones sociales		
7. Hacer algo mientras es observado (esto no incluye hablar)		

PUNTUACIONES:

Miedo:

- 0. Nada
- 1. Leve (infrecuentemente y/o no estresante)
- 2. Moderado (frecuente y/o algún malestar)
- 3. Grave (constante, domina la vida de la persona y/ claramente estresante)
- 4. Extremo (incapacitante y/o extremadamente estresante)

Evitación:

- 0. Nunca (0%)
- 1. Rara vez (1-33%)
- 2. A veces (34-66%)
- 3. Frecuentemente (67-99%)
- 4. Siempre (100%)

Parte II (fisiología)

Cuando se encuentra en una situación que implica estar en contacto con otras personas, o cuando está pensando en dicha situación, ¿experimenta los siguientes síntomas? (ponga en cada casilla la puntuación que corresponda del cuadro adjunto).

Miedo

Fisiológica

1. Enrojecimiento
2. Palpitaciones
3. Temblores o sacudidas
4. Sudoración

Evitación

Puntuaciones

0. Nada
1. Leve (infrecuente)
2. Moderado (frecuente)
3. Grave (constante)
4. Extremo (incapacitante)

Puntuaciones totales

Parte I Miedo (ítems 1-7)

Evitación (ítems 1-7)

Parte II Fisiológica (ítems 1-4)

Total_____ (M)

Total_____ (E)

Total_____ (F)

(M +E +F) TOTAL_____

3 - ESCALA DE ESTRÉS Y EVITACIÓN SOCIAL (SAD)

(Watson y Friend, 1969)

A continuación señale verdadero o falso en cada una de las frases escritas en este inventario.

V= Verdadero**F= Falso**

- | | |
|--|-----|
| 1. Me siento tranquilo incluso en situaciones sociales poco familiares | V F |
| 2. Procuro evitar las situaciones que me obligan a mostrarme muy sociable | V F |
| 3. Me resulta fácil estar tranquilo cuando estoy entre desconocidos | V F |
| 4. No tengo un deseo especial de evitar a la gente | V F |
| 5. A menudo me ponen muy nervioso las situaciones sociales | V F |
| 6. Generalmente me siento tranquilo y cómodo en las situaciones sociales | V F |
| 7. Normalmente estoy tranquilo cuando hablo con una persona del sexo opuesto | V F |

- | | |
|---|-----|
| 8. Procuro no hablar con los demás a menos que los conozca bien | V F |
| 9. Si tengo la oportunidad de conocer a gente nueva, suelo aprovecharla | V F |
| 10. A menudo me siento nervioso o tenso en reuniones informales en las que están presente personas de ambos sexos | V F |
| 11. Normalmente estoy nervioso al estar con los demás, a no ser que los conozca mucho. | V F |
| 12. Generalmente me siento relajado cuando estoy con un grupo de gente | V F |
| 13. A menudo deseo alejarme de la gente | V F |
| 14. Suelo sentirme incomodo cuando estoy con un grupo de personas a las que no conozco | V F |
| 15. Suelo estar tranquilo en compañía de una persona a la que acabo de conocer | V F |
| 16. El hecho de que me presenten a gente desconocida me causa inquietud y temor | V F |
| 17. Aunque un lugar este repleto de desconocidos, yo puedo entrar tranquilamente | V F |
| 18. Procuraría evitar acercarme y unirme a un grupo grande de personas | V F |

4 - ESCALA DE TEMOR A LA EVALUACIÓN NEGATIVA¹(5)

(Fear of Negative Evaluation Scale) – FNE (Leary, M.R. 1983).

Versión breve

Ahora lea cada una de las 12 frases de la siguiente lista, donde debe graduar su respuesta en una escala de 5 puntos, en la que:

- 1= en absoluto es característico de mí.
- 2= un poco característico de mí.
- 3= moderadamente característico de mí.
- 4= muy característico de mí.
- 5= extremadamente característico de mí.

1. Me preocupa lo que la gente pensará de mí, incluso cuando sé que eso no va a cambiar nada.
2. No me preocupo incluso cuando sé que la gente se está formando una impresión desfavorable de mí.

¹ Proyecto de Innovación Educativa. Evaluación Psicológica y clínica. UCM. Facultad de Psicología.

3. Frecuentemente tengo miedo de que otras personas se den cuenta de mis errores.
4. Raramente me preocupo sobre la impresión que pueda estar dando a otra persona.
5. Me da miedo que otras personas no me acepten.
6. Me da miedo que otras personas me critiquen.
7. No me afectan las opiniones de los demás.
8. Cuando estoy hablando con alguien, me preocupa lo que esté pensando sobre mí.
9. Normalmente me preocupa la impresión que pueda dar.
10. Aunque sepa que alguien me está juzgando, me afecta poco.
11. Algunas veces pienso que estoy demasiado preocupado por lo que los demás piensen de mí.
12. Frecuentemente me preocupa que pueda hacer mal las cosas.

5. INVENTARIO DE SITUACIONES Y RESPUESTAS DE ANSIEDAD (ISRA)

Adaptación para los alumnos de piano de Grado Superior

- 0: Casi nunca
 1: Pocas veces
 2: A veces sí, a veces no
 3: Muchas veces
 4: Casi siempre

Situaciones

Respuestas (cognitivas)

1.Me preocupo Fácilmente	2.Tengo sentimientos Negativos	3.Me siento inseguro mí mismo	4.Doy muchas vueltas y no me decido	5.Siento miedo	6.Me cuesta concentrarme	7.Pienso que la gente se se dará cuenta de mi torpeza
-----------------------------	--------------------------------------	---	---	-------------------	--------------------------------	---

1. Ante un examen me juego mucho

2. Cuando voy a llegar tarde a clase

3. Cuando pienso en todas las cosas que tengo que hacer

4. A la hora de tomar una decisión o resolver un problema difícil

5. Cuando estudio

6. Cuando alguien me molesta o discuto

7. Cuando soy observado o evaluado, cuando recibo críticas

8. Si tengo una actuación

9. Cuando pienso en experiencias recientes en las que me he sentido ridículo

10. Después de haber cometido un error

11. Cuando pienso en mi futuro

12. En medio de multitudes

13. Cuando tengo que asistir a un curso nuevo y conocer gente nueva

- 0: Casi nunca
 1: Pocas veces
 2: A veces sí, a veces no
 3: Muchas veces
 4: Casi siempre

Situaciones**Respuestas (Fisiológicas)**

1. Moles- tías es- toma- cales	2. Sudor en las manos	3. Temblor de manos y piernas	4. Dolor de cabe- za	5. Tensión corporal	6. Palpi- taciones	7. Falta de aire o respi- ración agitada	8. Náú- seas o mare- os	9. Seca la boca	10. Es- calo- fríos
---	-----------------------------	-------------------------------------	----------------------------	------------------------	-----------------------	--	----------------------------------	-----------------------	---------------------------

1. Ante un examen me juego
mucho

2. Cuando voy a llegar tarde
a clase

3. Cuando pienso en todas las
cosas que tengo que hacer

4. A la hora de tomar una
decisión o resolver un
problema difícil

5. Cuando estudio

6. Cuando alguien me molesta
o discuto

7. Cuando soy observado o
evaluado, cuando recibo
críticas

8. Si tengo una actuación

9. Cuando pienso en
experiencias recientes en las
que me he sentido ridículo

10. Después de haber cometido
un error

11. Cuando pienso en mi futuro

12. En medio de multitudes

13. Cuando tengo que asistir a
un curso nuevo y conocer
gente nueva

0: Casi nunca

1: Pocas veces

2: A veces sí, a veces no

3: Muchas veces

4: Casi siempre

Situaciones

Respuestas (Motoras)

1.Lloro con faci- lidad	2.Movimientos repetitivos	3.Fumo como bebo demasia- do	4.Trato de evitar las situa- ciones	5.Me muevo sin sentido	6.Quedo paralizado o soy torpe	7.Tartamudeo tengo otras dificultades verbales
-------------------------------	------------------------------	--	--	---------------------------------	---	---

1. Ante un examen me juego
mucho

2. Cuando voy a llegar tarde
a clase

3. Cuando pienso en todas las
cosas que tengo que hacer

4. A la hora de tomar una
decisión o resolver un
problema difícil

5. Cuando estudio

6. Cuando alguien me molesta
o discuto

7. Cuando soy observado o
evaluado, cuando recibo
críticas

8. Si tengo una actuación

9. Cuando pienso en
experiencias recientes en las
que me he sentido ridículo

10. Después de haber cometido
un error

11. Cuando pienso en mi futuro

12. En medio de multitudes

13. Cuando tengo que asistir a
un curso nuevo y conocer
gente nueva

6. CUESTIONARIOS PARA LA ANSIEDAD

INSTRUCCIONES: A continuación hay una lista de síntomas frecuentes de ansiedad. Léalos atentamente e indique el grado en que se ha visto afectado por cada uno de ellos **durante la última audición**, colocando el número adecuado en el espacio correspondiente.

0: Nada en absoluto.

1: Levemente, no me molestó mucho.

2: Moderadamente, fue muy desagradable pero podía soportarlo.

3: Gravemente, casi no podía soportarlo.

1. Hormigueo o entumecimiento
2. Sensación de calor
3. Debilidad en las piernas
4. Incapacidad para relajarme
5. Miedo a que suceda lo peor
6. Mareos o vértigos
7. Palpitaciones o taquicardia
8. Sensación de inestabilidad
9. Sensación de estar aterrorizado
10. Nerviosismo
11. Sensación de ahogo
12. Temblor de manos
13. Temblor generalizado o estremecimiento
14. Miedo a perder el control
15. Dificultad para respirar.....
16. Miedo a morir
17. Estar asustado
18. Indigestión o molestias en el abdomen.....
19. Sensación de irme a desmayar
20. Rubor facial
21. Sudoración (no debida al calor).....

PUNTUACIÓN TOTAL

ESCALA DE VALORACIÓN DE LA ANSIEDAD DE HAMILTON

	0	1	2	3	4
1- Humor ansioso Inquietud, espera lo peor, aprehensión, irritabilidad					
2- Tensión Fatiga, imposibilidad de relajación, llanto, temblor					
3- Miedo A la gente desconocida, a quedarse solo, a la multitud					
4- Insomnio No conciliar el sueño, sueño interrumpido, pesadillas					
5- Funciones intelectuales Falta de concentración, fallos de memoria					
6- Humor depresivo Depresión, falta de interés, no disfrutar					
7- Síntomas somáticos en general - Musculares Rigidez muscular, dolor muscular, cansancio muscular					
8- Síntomas somáticos en general - Somáticos Zumbidos de oídos, visión borrosa, hormigueo					
9- Síntomas cardiovasculares Taquicardia, palpitaciones, dolores de pecho.					
10- Síntomas respiratorios Opresión torácica, suspiros, falta de aire.					
11- Síntomas gastrointestinales Náuseas, sensación de estómago vacío, diarrea, cólicos					
12- Síntomas genitourinarios Amenorrea, metrorrea, impotencia, frigidez					
13- Síntomas del sistema nervioso autónomo Sequedad bucal, ruborización, palidez, sudor, vértigo, cefalea					
14- Comportamiento durante la entrevista Tenso, incómodo, agitación nerviosa, traga saliva, ceño fruncido					

Instrucciones para su administración:

- Es una escala heteroadministrada por un clínico tras una entrevista.
- La prueba consta de 14 ítems.
- Se pueden obtener dos puntuaciones que se corresponden con ansiedad psíquica (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 14) o con ansiedad somática (ítems 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13).

- Es sensible a las variaciones a través del tiempo o después de recibir tratamiento, por lo que podemos usarla en estudios de seguimiento.
- Deben puntuarse todos los ítems acorde a los siguientes criterios:
- .0 Ausente.
- .1 Intensidad ligera.
- .2 Intensidad media.
- .3 Intensidad elevada.
- .4 Intensidad máxima (invalidante).
- Escoja en cada ítem la puntuación que corresponda a la intensidad acorde a lo que siente o a su comportamiento, de acuerdo a su apreciación.
- Sume la totalidad de los 14 ítems.
- Las definiciones que siguen al enunciado de cada ítem son ejemplos que pueden servir de guía.
- El rango de puntuaciones oscila entre 0 y 56 puntos.
 - Una puntuación mayor o igual a 15 corresponde a ansiedad moderada/ grave.
 - Una puntuación de 6 a 14 corresponde a ansiedad leve
 - Una puntuación de 0 a 5 corresponde a ausencia o remisión del trastorno.

8. ESCALA DE AUTOESTIMA

(Rosemberg 1965)

Por favor, conteste a los siguientes ítems *rodeando con un círculo* la respuesta que considere adecuada:

Respuestas

- 1 – Muy de acuerdo
- 2 – De acuerdo
- 3 – En desacuerdo
- 4 – Muy en desacuerdo

1 – Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.

1	2	3	4
↑	↑	↑	↑
<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; height: 1px; margin: 5px 0;"/>			
Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

2 – Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracasado



Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

3 – Creo que tengo varias cualidades buenas.



Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

4 – Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente



Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

5 – Creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso de mí.



Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

6 – Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.



Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

7 – En general estoy satisfecho conmigo mismo.



Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

8 – Desearía valorarme más a mí mismo



Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

9 – A veces me siento verdaderamente inútil.



Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

10 – A veces pienso que no sirvo para nada.



Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

9. TRANSCRIPCIONES DE CUESTIONARIOS A LOS ALUMNOS Y SUS RESPUESTAS

(Elaborados por la investigadora)

¿Cómo definirías estar nervioso?

CSMA – curso 2009-2010

- A²¹: Cuando no se la obra, cosquilleos en la tripa, temblor de manos.
- A2: No estar seguro de lo que has estudiado.
- A3: Cuando estoy alterado y notas inseguridad en las obras, incomodidad.
- A4: No poder controlar lo que quieres hacer realmente.
- A5: Inquietud que no puedes controlar. Dificultad a la hora de tocar.
- A6: Palpitaciones, sudor frío, la boca seca, malestar general.
- A7: Siento molestias en el estómago.
- A8: Cuando voy a salir al escenario y siento que estoy en blanco; pienso que no me voy a acordar de nada, que estudié poco...
- A9: Me sudan las manos y estoy muy tensa.
- A10: Cuando me siento inseguro de las obras y de mí mismo.
- A11: Me empiezan a temblar las manos y las piernas y no lo puedo evitar.
- A12: El corazón me late deprisa.
- A13: Me angustio.
- A14: Fumo mucho.
- A15: Ando de un lado para el otro, no me puedo quedar quieto.
- A16: Me zumban los oídos y me duele la cabeza.
- A17: Me tenso mucho muscularmente, quedo agotado.
- A18: Suspiro un montón.
- A19: Siento un vacío en el estómago.
- A20: No puedo dormir la noche anterior, me pongo a pensar... a repasar los pasajes difíciles mentalmente para no equivocarme.
- A21: Se me seca la boca.
- A22: Me pongo de muy mala leche...
- A23: Me tiembla todo.
- A24: Me dan ganas de ir al baño.
- A25: Es incontrolable, horrible... No me acuerdo de nada, y me digo ¿porqué no habré estudiado bien?
- A26: No sé... cuando tengo que tocar solo me quiero ir corriendo...
- A27: Cuando me veo preocupado porque sé que no estudié lo suficiente.
- A28: Tengo palpitaciones y me sudan las manos
- A29: Cuando siento que me quedo sin voz, casi no puedo hablar... menos mal que no canto... aunque intento cantar las notas para que me den más seguridad.
- A30: Me dan mareos... un poco.

- A31: Siento las piernas flojas.
 A32: Me pongo roja...
 A33: Sudo mucho.
 A34: Siento que soy un absoluto descontrol de mí misma.
 A35: Tengo un hormigueo en las piernas, pero levemente.
 A36: Cuando sientes miedo a perder el control de las obras, memoria, digitación o velocidad.
 A367 Es una angustia que no puedes controlar.
 A38: Tengo la respiración agitada.
 A39: Para mí, es cuando sientes problemas de tensiones cuando quieres tocar una obra y te agobias porque no puedes controlar los dedos, las notas, la interpretación... todo.
 A40: Es cuando pierdes el control de tus acciones, te da taquicardia, te sudan las manos, te da dolor de tripa y la respiración está superagitada.

IUNA - Curso 2010

- A1: Yo creo que uno de mis problemas es que siempre hay algún pasaje que no lo tengo completamente cerrado...
 A2: Creo que los nervios son algo que van en cada persona y que solo se pueden controlar hasta cierto punto.
 A3: No sé, me parece que es algo que en mayor o menor grado siempre van a estar ahí... pero cuanto más estudie, mas lo podré controlar.
 A4: Es una losa que muchos pianistas sufren en algún momento. Y si no miralo a Arrau...
 A5: Es como si te abriera el piso debajo de los pies...
 A6: En el miedo al subirse al escenario hay muchas cosas... inseguridad si no estudiaste bien, miedo a pifiar, al ridículo...
 A7: Es como todo en la vida, depende mucho de cómo se afronten las cosas.
 A8: A la falta de experiencia, inseguridad, miedo a hacer un papelón
 A9: Es un coctel molotov de muchas cosas que me bloquean y no me deja disfrutar del escenario.
 A10: Es cuando me pongo a temblar... y ¡con las manos temblando es imposible!
 A11: Es algo normal en una audición o un examen... un poco no pasa nada.... Si estudiaste en profundidad.
 A12: Dejo de respirar bien y me da angustia.
 A13: Es inseguridad y ver qué dicen de algo que estás haciendo con muchas ganas.
 A14: Me tiemblan las manos, el pie derecho me tiembla sin parar y no lo puedo controlar, no escucho ni lo que toco... es horrible.
 A15: Pienso que es algo que se va mejorando con la experiencia.
 A16: Es transformar un momento agradable en algo solemne, irritante e insoportable...
 A17: Es la sensación de ir hacia el abismo y que te vas a caer si o si...
 A18: Es un mal común. Al principio sufría más, hasta que un día me dije que tocaba bien, por lo menos igual que mis compañeros y desde entonces dejé de bloquearme.
 A19: ...me digo «tranquilidad, estoy sola...» pero no me convengo, no hay manera...

A20: Es cuando me bloqueo en público, pero ya me hace gracia...

A21: El nerviosismo es normal en toda la gente que se expone ante un público.

A22: No sé... no tengo ningún problema

A23: Es cuando nos invaden pensamientos como la preocupación de ser aceptado en lo que estamos haciendo y esto bloquea todo lo demás.

A24: Los nervios son sanos y por ahí puede salir la vena artística

CSMA – Curso 2010-2011

A1: Es la misma sensación que si me tuviese que desnudar en público.

A2: Cuando la responsabilidad es muy fuerte y estoy pendiente si lo hago bien, a ver qué dice mi profesor...

A3: Acojonadísimo... porque estoy seguro que algo me va a fallar, la memoria, o algún pasaje que no tengo bien estudiado... no sé, algo, seguro.

A4: Ahora pienso que tener nervios es estar vivo.

A5: Ya habiendo andado un poco más el camino pienso que Rimsky Kórsakov tenía razón cuando decía que el miedo es inversamente proporcional a la preparación.

A6: Creo que tiene que ver con lo mucho o poco que nos interesa lo que estamos haciendo en el escenario o ante un tribunal.

A7: Es cuando te asalta la flojera.

A8: Como me quedaba en blanco, me dijeron que tomara un medicamento, un relajante... y me fue mejor...

A9: Me he dado cuenta que la cuestión es concentrarse. O sea estar nervioso es perder la concentración tanto al estudiar como al tocar en público. Al fin y al cabo la concentración es un ejercicio más.

A10: Cuando me pongo a pensar que ahora viene el pasaje difícil... debería haberlo estudiado más...

A11: Es cuando te pones a pensar pensamientos negativos y el cuerpo responde de acuerdo a ello...

A12: Todo empieza cuando cometo un error donde nunca lo había cometido antes... hasta ese momento he logrado controlarlo.

A13: Sigo con mi angustia, el pecho oprimido, el sudor me pasa del frío al calor, me falta aire.

A14: Dejé el tabaco por el sumial.

A15: Es la preocupación constante que tenemos en esta profesión y te irritas.

A16: He cambiado mi opinión con respecto a años anteriores, es cuestión de controlar el nerviosismo exagerado.

A17: Entendí que era un bloqueo que me anulaba a la hora de presentarme en público.

A18: Supongo que se curará con el tiempo, con mucha práctica y seguridad. Ahora suspiro solo al principio.

A19: En mi caso creo que se trata de controlar las reacciones físicas.

A20: Creo que tengo exceso de responsabilidad, la necesidad de quedar bien ante el auditorio, de hacerlo bien, no quiero hacer el ridículo.

- A21: Es la pescadilla que se muerde la cola: si controlo mis reacciones físicas sé que no fallaré.
- A22: Es acojonante, entre el sudor de las manos, los temblores y el corazón a mil le añado la posibilidad de pensar y eso me irrita muchísimo.
- A23: Es la sensación que el corazón se te sale por la boca y aunque ya estoy en 4º no he conseguido controlarlo.
- A24: Soy consciente que es bueno tener nervios porque la interpretación es mejor, pero hay que saber mantenerlos bajo control.
- A25: Se que me desconcentro muy fácilmente y en las audiciones miro al profesor que está haciendo anotaciones... y pienso... algo malo estoy haciendo...
- A26: Es cuando pienso «todavía me faltan 5 páginas...» y quiero acabar ya!!!
- A27: Demasiada responsabilidad, miedo a hacer el ridículo; creo poder disimularlo pero el esfuerzo que tengo que hacer es enorme.
- A28: Creo que es la necesidad de quedar bien
- A29: Es cuando se me paraliza todo... me desconcentro y después me tensó.
- A30: Es cuando me comienzan los síntomas físicos, me aflojo como si me fuese a desmayar.
- A31: Creo que se trata de controlar las reacciones físicas que el propio miedo conlleva.
- A32: Uyyyyy que me pongo roja tomatera... qué vergüenza!!!
- A33: Es cuando me bloqueo y no puedo pensar, ni hacer nada... lo paso muy mal.
- A34: Bueno, voy mejorando... creo que todos tenemos nervios antes de una audición pero la cuestión es controlarse. Al menos voy encontrando la luz al final del túnel... jajaja
- A35: Es cuando te da cosquilleo en la tripa, pero nada grave.
- A36: Cuando no estás 100% seguro del programa.
- A37: Es una angustia... pero ya controlo más.
- A38: Es cuando te ves sometida al imprevisto de lo que suceda en el momento... errores, fallos de memoria, etc.
- A39: Es cuando estás pendiente de lo qué dirán los demás... tienes una actitud arraigada en el ego y eso produce miedo.
- A40: Es cuando sientes en el fondo, que no estás listo, falta estudio.
- A41: Sales al escenario, sabes que no estás totalmente preparada... pero en el fondo piensas: «soy estudiante y si no salgo y lo hago, aunque no esté preparada, nunca haré nada...»

IUNA – Curso – 2011

- A1: Este año estoy estudiando de otra manera y ahora la definición del miedo o los nervios la veo más clara, todo pasa por la seguridad.
- A2: Creo que son un bloqueo emocional y pasa más por el lado psicológico. El que lo sufre debe hacer terapia o psicoanálisis.
- A3: Del año pasado a este, me quedé pensando y llegué a la conclusión que uno no puede eliminar el pensamiento negativo en el momento del concierto pero sí lo podés sustituir por otro positivo, o sea, pensar «acá tengo que tocar así, ahora quiero transmitir tal cosa, más piano, más apasionado... o lo que sea»

- A4: Es algo que tenemos que superar porque las actuaciones forman parte de nuestro trabajo.
- A5: Lo paso re mal, pero creo que la cosa pasa por restarle un poco de trascendencia y ser honesto con uno mismo con lo que ha estudiado o no.
- A6: Si no nos riésemos de los demás cuando se equivocan, no lo pasaríamos tan mal cuando nos equivocamos y pensamos que se van a reír de nosotros.
- A7: Los nervios se pueden dar por varios motivos pero creo que el principal es por no tener suficientemente preparadas las partituras.
- A8: Es cuando tenés miedo a las críticas.
- A9: Al fin y al cabo creo que uno se exige más de lo que puedes dar... y por eso te ponés nervioso.
- A10: Dicen que la experiencia es un plus, pero yo ya estoy en 4º pero y ya estoy nerviosa pensando en el examen final de diciembre.
- A11: En mi opinión, la clave está en tener la confianza y seguridad de que estoy realmente preparada.
- A12: Siento stress, palpitaciones y tengo miedo a equivocarme porque sé que no estudié del todo bien...
- A13: Es cuando sé que hay probabilidades de que algo salga mal, o sea inseguridad...
- A14: Pienso tanto en los errores que hago, que me desmotivo mucho.
- A15: Ahora siento que está antes de salir al escenario, después de la primera obra casi desaparece.
- A16: Este es un tema que me interesa porque además estudio psicología en la UBA El miedo escénico es una emoción compleja donde básicamente el problema está en la autoevaluación.
- A17: Es como un fantasma al que hay que derrotar, lo voy comprendiendo aunque sea en 4º.
- A18: Es cuando estás el día de la audición y no pasa más... el tiempo se te hace chicle.
- A19: Pienso que siempre va a estar ahí. Yo no creo en recetas psicológicas.
- A20: No existe cuando estás preparado y concentrado y tenés el valor de enfrentarlo.
- A21: Pienso que hay que confrontar el nerviosismo y tratarlo en tu mente.
- A22: Hay que aceptar que uno es humano y que los errores llegarán tarde o temprano, así que ¿para qué me voy a poner nervioso?
- A23: Es cuando piensas que emocionalmente te estás jugando la vida...
- A24: Estás tocando y aparecen los nubarrones, y una voz que te amenaza y te dice «cuidado que vas a pifiar...»
- A25: Pienso que tiene que ver con la autovaloración que se tiene.
- A26: Es cuando tenés algunas manifestaciones como tensión u otras alteraciones de orden fisiológicos (taquicardia, falta de aire, transpiración en las manos) cuando te exponés en un concierto o examen. Es que yo además estudio medicina.

CSMA – Curso 2011 – 2012

- A1: Ahora estoy pendiente del año que viene, con el concierto de fin de grado. Espero poder superar o por lo menos controlar mis nervios y poder centrarme en la música. Estoy haciendo Técnica Alexander.
- A2: Creo que la inseguridad del estudio adecuado es el peor enemigo.
- A3: Todo comienza cuando cometo errores y pienso que son el resultado de una preparación incompleta.
- A4: Uno se pone nervioso porque al margen de lo que hayas estudiado los errores, aunque sean pequeños, van a aparecer en el momento más inesperado.
- A5: Pienso que además de la preparación de las obras, influye mucho haber entrenado la concentración.
- A6: El miedo se puede controlar con la preparación y si has estudiado bien eso te dará seguridad y confianza.
- A7: Intento controlarlo diciendo el nombre de las notas.
- A8: Sigo tomando una medicación pero ahora además uso la visualización y la verdad es que solo siento un cosquilleo al principio y ya está.
- A9: Ahora siento nervios por el concierto de final de carrera pero me concentro en la música y estoy visualizando el momento todo el tiempo; así no me pilla de sorpresa.
- A10: Es por culpa de la inseguridad, te tensas, los dedos no funcionan. Hay que aprender a relajarse.
- A11: Es cuando te sobre-exiges demasiado y eres hipercrítico contigo misma.
- A12: Los errores inesperados me desestabilizan por completo; pero estoy tomando conciencia que debo ser realista y saber que algún fallo habrá.
- A13: Creo que la angustia se debe a mi mala preparación.
- A14: Desde que tomo Sumial no tengo más tembleques, pero en cuanto acabe la carrera lo dejo, no me han hablado muy bien de él pero de momento no lo puedo dejar, no me arriesgo; al menos hasta el final de grado.
- A15: Me da mucha rabia equivocarme y es como un círculo vicioso, cuanto más me equivoco, más rabia y cuanto más rabia, más me equivoco.
- A16: Es cuando no puedes concentrarte en la música y te centras en los errores o en el qué dirán.
- A17: Hay nervios cuando no estás 100% preparado en todo sentido: técnicamente, interpretativamente y emocionalmente. Hay que preveer todo.
- A18: Al final, el secreto es trabajar y prepararse.
- A19: Es cuando las reacciones físicas no te dejan controlar la situación. Ahora estoy haciendo Técnica Alexander y me va bien.
- A20: Es una emoción con la que fui educado, quizás por exceso de responsabilidad.
- A21: Muchas veces el miedo, a lo mejor, lo exagero un poco... pero entiendo que la cuestión no es no tener miedo, sino saber manejarlo.
- A22: El miedo es cuando te sudan las manos, sientes palpitaciones, pero lo importante es saber que tienes que hacer algo al respecto, ya que te acompañará el resto de tu vida.
- A23: Es cuando me siento atrapada, el corazón me late muy de prisa y tengo un cosquilleo en el estómago y no puedo controlarlo.

- A24: Es cuando mis piernas parecen mantequilla; trato de coger fuerzas y controlar la respiración.
- A25: Es un estado mental que se puede controlar bastante a través de la relajación y la respiración. La Técnica Alexander me está ayudando un montón.
- A26: El miedo me ha llevado hasta la parálisis, le estoy echando valor para enfrentarlo.
- A27: Si al final todo es cuestión de una muy buena preparación.
- A28: En mi caso, la experiencia me dice que cuando me hago cargo de mi situación, no permito que el miedo me maneje si estoy bien preparado.
- A29: Dicen que si estás bien preparado el miedo se reduce en una 80 % o más. Yo lo experimenté; cambié mi manera de estudiar y fenomenal.
- A30: Pienso que la mejor arma contra el miedo es un estudio riguroso de las obras.
- A31: Es cuando estás tocando y te empiezan a aparecer pensamientos como: ¿me fallará la memoria en ese pasaje? Y eso me hace perder concentración... y a partir de ahí... el caos.
- A32: Lo más importante es no perder la concentración, mantenerte centrado en lo que estás haciendo.
- A33: Es una respuesta del organismo ante una situación amenazante como puede ser un concierto o un examen.
- A34: Es cuando sientes ansiedad, preocupación y te pones tenso muscularmente.
- A35: Yo soy muy tímido y creo que debe ser una característica que sufrimos las personas inseguras.
- A36: Es algo que sufren casi todos los músicos pero lo importante sería descubrir las causas.
- A367 Me pongo a pensar que me voy a quedar en blanco, no me voy a acordar, tendré fallos y me sube la adrenalina.
- A38: El miedo es una especie de ansiedad que aparece cuando te invaden pensamientos chungos.
- A39: Cuando toco en una audición o un examen me pongo a pensar tonterías y me desconcentro.
- A40: La verdad es que no tengo miedo, un poco de cosquilleo en el estómago pero se me pasa después de la primera obra. Además en este conservatorio los que escuchan las audiciones son cuatro... no va nadie.
- A41: Soy muy insegura y no tengo a nadie que me ayude. Mi profesor de instrumento no tiene ni idea.
- A42: El miedo es inseguridad, o sea no estar seguro de lo que estás haciendo, o si lo que haces está bien. Estoy en 1º y espero ir superándolo con el tiempo.
- A43: Soy consciente que mis preparaciones no son buenas pero le hecho morro.
- A44: Bueno, paso un poco de todo ese rollo. Que salga lo que salga y ya está. Me cansé de tanta vergüenza.
- A45: El miedo es por no estar bien preparado; si has estudiado bien no tienes miedo, en todo caso un poco de nervios, pero eso es natural.
- A46: Por lo que he leído (es que me interesa mucho el tema) el miedo es una reacción emo-

cional de las personas ante una situación amenazante. En este caso para nosotros la situación amenazante sería el examen o una audición; pero a mí me amenaza más un examen.

- A47: A mí me parece que el miedo es originado por pensamientos destructivos, como «me voy a equivocar» o «qué dirán mis compañeros». Entonces la cagas.
- A48: En grado elemental yo no sabía lo que era ponerse nervioso; es como que ahora tengo conciencia de las dificultades técnicas que tengo.
- A49: El miedo es una respuesta a cuando te vas a exponer delante de gente o peor cuando vas a ser triturado por un tribunal. En ese caso el nerviosismo me aparece días antes o más en cuanto me pongo a pensar en la fecha del examen o de la prueba.
- A50: Para mí los nervios me vienen cuando termino de tocar, hasta ahí controlo bastante.
- A51: Creo que todo pasa por quitarle tanto dramatismo al tema, porque en definitiva el miedo lo creamos nosotros mismos.
- A52: Nervios es igual a inseguridad en lo que estás haciendo.
- A53: Es cuando tienes pensamientos pesimistas como que «te vas a equivocar», o «lo estoy haciendo fatal»,» no me gusta cómo lo estoy haciendo».
- A54: Como además estudio enfermería, yo lo asocio a los síntomas fisiológicos como taquicardia, falta de oxígeno o subida de adrenalina.
- A55: A mí no me dan miedo las audiciones, un poco más los exámenes; pero pienso que está asociado a cómo te preparas.
- A56: Yo estudio mucho, y si veo que voy justo, me da nervios.
- A57: Pienso que el miedo debe tener algo que ver con la autoestima... no sé.
- A58: A mí me gusta ir muy bien preparado así no paso miedo, sí un poco de nervios, pero normal...

IUNA – Curso 2012

- A1: Está clarísimo, cuando no dominás la obra al 100% salís al escenario con nervios. Ahora estoy seguro de eso.
- A2: Sigo pensando que la cosa pasa por lo psicológico, aunque estudiar bien ayuda bastante...
- A3: Los nervios son algo que nos desestabilizan a la hora de tocar y hacen que todo el trabajo que hiciste te rinda mucho menos.
- A4: Estar nervioso es estar inseguro.
- A5: Es un estado horrible que sentís cuando tocas frente a gente, examen, tribunal, da igual; y en ese momento afloran todas las dudas.
- A6: Es cuando me da ataque de risa, de los nervios...
- A7: Los nervios te dan cuando no has estudiado bien y sabes que te vas a equivocar.
- A8: Estar nervioso es cuando te transpiran las manos y se te agarrotan.
- A9: Los nervios se van atenuando con el tiempo a medida que vas haciendo actuaciones, pero lo importante es no venirse abajo por tus propios prejuicios.
- A10: El salir al escenario es parte de nuestro aprendizaje, y los nervios forman parte de ese aprendizaje en esa situación.

- A11: El nerviosismo es normal en toda la gente; creo que mi problema es que siempre hay algún pasaje que tengo inseguro.
- A12: Es cuando estás inseguro.
- A13: Mis nervios los defino como pánico!!!
- A14: Es cuando pifio y me empiezan a temblar las piernas... ¡¡¡Odio que se me note!!!!
- A15: Hay que tener en cuenta que las obras no van a salir como una espera, por lo menos en las primeras; después si te concentrás podés llegar a controlar.
- A16: El nerviosismo es cuando aparecen pensamientos inadecuados en el momento más inoportuno, o sea el concierto, y arruinan el trabajo que hicimos en el estudio de las obras.
- A17: Estar nervioso es que te de un vacío en el estómago y se te seque la boca.
- A18: Es cuando, me está por tocar mi turno y me dan ganas de orinar.
- A19: Creo que es como todo en la vida, depende cómo lo afrontes.
- A20: Yo veo normal que cualquiera se ponga nervioso ante una situación como un examen o un concierto.
- A21: En mi caso los nervios son por inseguridad mental, porque estudio mucho pero quizás no estudie bien. No sé, aunque ya estoy en 4º...
- A22: Estar nervioso es que te suden las manos o te tiemblen las piernas y no puedas tocar el pedal... pero bueno, hasta los grandes concertistas arman los programas de tal manera que la primera obra es para calentar y después empieza el verdadero concierto.
- A23: Es cuando estás tocando en un concierto, te equivocas y pensás que todo el tiempo que estuviste estudiando no sirve para nada y te frustrás, pero lo importante es sobreponerse. Creo que se irá mejorando con la experiencia.
- A24: Los nervios son el miedo que aflora cuando estás en el escenario y en lugar de concentrarte en lo que tenés que hacer te ponés a pensar en un pasaje que no estudiaste bien, o en lo que dirá el público.
- A25: Es el miedo al ridículo, a hacer un papelón...
- A26: Los nervios se manifiestan con síntomas físicos desde un apretón en el estómago, dolor de cabeza y me zumban los oídos, transpiración o temblores.

CSMA – Curso 2012-2013

- A1: Bueno, ya estoy en 4º... Se acerca el final y sigo pensando lo mismo aunque la Técnica Alexander me ha ayudado bastante. Creo que también los nervios son una consecuencia de no estar bien preparado.
- A2: Creo que los nervios son una contradicción porque por un lado uno está inseguro y practica mucho pero por otro lado obsesionarse por la perfección también es malo... así que no sé qué hacer.
- A3: Estar nervioso es estar inseguro.
- A4: Es un estado psicológico, que te bloquea.
- A5: Es cuando no estás verdaderamente concentrado en lo que tienes que hacer.
- A6: Los nervios son manifestaciones del cuerpo que surgen cuando no estás bien preparado y eres consciente de ello.

- A7: Creo que hay que buscar un truquillo para controlarlos.
- A8: Estoy convencido que los nervios son psicológicos y dominando el tema mental ya no hay problemas.
- A9: Los nervios te lo da la inseguridad, el no estar bien preparado... siempre hay algo que se escapa.
- A10: El miedo es inseguridad y por lo que dirán los otros. Yo he tenido que llegar a ir al médico para que me ayude y me recetó Sumial.
- A11: Los nervios son porque nunca llego a estar conforme con lo que he estudiado.
- A12: Los nervios son consecuencia de las malas emociones que se viven sobre un escenario y hay que aprender a controlarse.
- A13: Los nervios son por exceso de perfeccionismo.
- A14: El miedo o los nervios son un síntoma de que la cosa no va bien... y para que vaya bien hay que aprender a controlarlo, así como te aprendes una partitura.
- A15: Los nervios hacen que tengas reacciones físicas y repercuten en tu trabajo, pero hay que buscar el camino para poder vivir con ello.
- A16: Todo el mundo se pone nervioso, hable con quien hable, todos mis compañeros los sufren.
- A17: Estar nervioso es sentir cosas en el cuerpo que no puedes controlar, aunque ya a estas alturas (estoy en 4º) debería saber qué hacer.
- A18: El año pasado me he dado cuenta que los nervios son por no saber bien las obras, así que cambié mi manera de estudiar.
- A19: Tener nervios es no estar preparados, no solo las obras que vas a interpretar sino preparados mentalmente para controlarlos.
- A20: Seguramente que todos decimos lo mismo: ponerse nervioso es cuando estás inseguro.
- A21: Tienes nervios cuando no estás seguro.
- A22: Todo el mundo está nervioso antes de actuar en público o antes de un examen porque sabes que algo va a fallar.
- A23: Los nervios son parte de nuestro trabajo, lo importante es saber controlarlos.
- A24: Es un shock que sufres al salir al escenario.
- A25: Estar nervioso es estar en tensión, todos los músculos...
- A26: Creo que estar nervioso es estar inseguro, no solo de la obra si está más o menos estudiada sino de uno mismo... por lo menos es mi caso.
- A27: Es un estado que sufrimos todos o casi todos los músicos, a no ser que tengas mucha experiencia.
- A28: Estar con nervios es cuando te invaden pensamientos horribles que te vas a equivocar, qué van a pensar los demás, y te sudan las manos, te tiemblan las piernas y me da dolor de tripa.
- A29: El nerviosismo te da cuando tienes miedo de equivocarte.
- A30: Estar nervioso es estar desconcentrado.
- A31: Los nervios son un poco de cosquilleo en el estómago, nada más.
- A32: Estas nerviosa cuando no has hecho un trabajo previo. Yo ahora mientras estudio en

- una cabina intento visualizarme en la audición... y la verdad es que me fue muy bien.
- A33: Estar nervioso es saber que vas a fallar, porque seguramente no has estudiado lo suficiente.
- A34: Aunque intento sobreponerme, sé que me pongo nervioso porque no voy bien preparado a las audiciones.
- A35: Sé lo que es ponerse nerviosa pero ya no me importa.
- A36: Estar nervioso es normal en este mundillo, lo importante es prepararse bien y no desconcentrarse.
- A367 Los nervios se manifiestan con síntomas en el cuerpo: sudor de manos, dolor de tripa y creo que es por inseguridad.
- A38: Te pones nervioso porque aunque hayas estudiado mucho piensas que algo se te va a escapar.
- A39: Estar nervioso es estar alterado, con dudas, en el momento de salir al escenario o enfrentar un tribunal.
- A40: El nerviosismo es una manifestación del cuerpo ante algo que lo está amenazando.
- A41: Los nervios son comunes a todos los músicos en mayor o menor grado.
- A42: Para mí el miedo lo creamos nosotros mismos en nuestra mente porque en el fondo sabemos que no estamos totalmente preparados.
- A43: Ponerme nerviosa es estar insegura, saber que la voy a fastidiar porque no he estudiado bien.
- A44: Los nervios afloran cuando estás tocando y en lugar de concentrarte en la música piensas que ahí viene el pasaje que no tengo resuelto.
- A45: Los nervios se manifiestan con una determinada sintomatología como sudor, ruborización, temblores, dolor de cabeza, etc.
- A46: Pienso que los nervios van asociados a si has estudiado bien o no.
- A47: Estar nervioso en una audición o un examen es no estar plenamente preparado.
- A48: Es un estado psicológico aunque se note en el cuerpo con sudor de manos o dolor de tripa.
- A49: Tiene que ver con la preparación.

IUNA – Curso 2013

- A1: Ya estoy en 4º y me he convencido de que cuando estás consciente que estudiaste muy pero muy bien las obras del programa, te concentrás en lo que tenés que hacer y ya está. Chau nervios.
- A2: Estar nerviosa es un estado común en los músicos, creo que debería haber una ayuda psicológica para esto.
- A3: Los nervios son una reacción que hay que aprender a controlar.
- A4: Cuanto más insegura estás, más nerviosa te ponés.
- A5: Es un momento stressante, estás bajo mucha presión y hay que estar bien preparada para poder afrontar la situación.
- A6: Por ahora, mis nervios son permanentes porque recién empiezo y todo me pone nervioso. Espero que alguien me ayude.

- A7: Además del conservatorio estoy en Medicina en la UBA y para mí los nervios son una manifestación de un desequilibrio corporal.
- A8: Los nervios son una guachada... te estropean todo el laburo.
- A9: Yo lo paso re mal, aunque soy consciente que en esta profesión vamos a sufrir nervios de por vida.
- A10: Es una locura... para mí, estar nerviosa ya es algo más, es estar histérica... Necesito ayuda!!!
- A11: Creo que los nervios son normales pero se acentúan cuando no estás totalmente segura de la partitura.
- A12: Estar nerviosa es cuando, en el fondo, sabes que no estudiaste adecuadamente; aunque nunca es suficiente.
- A13: En mi caso, sufro un montón... pero creo que lo mío es más psicológico que otra cosa porque estudio muchísimo y no consigo calmarme.
- A14: Te ponés nerviosa porque tenés dudas.
- A15: Yo creo que estar nerviosa es estar insegura, pero como estoy en 1º tengo la esperanza que la profe me vaya ayudando.
- A16: Me encanta el tema porque estudio psicología. Sé que el miedo es una emoción negativa común al colectivo de músicos y que hay que transformarla en positiva para salir adelante.
- A17: Tener nervios es no poder concentrarte en los que estás haciendo, que se te agarroten las manos y no poder articular los dedos.
- A18: Cuando estoy nerviosa me dan reacciones: quiero ir al baño, me transpiran las manos y me tiembla la pierna derecha.
- A19: Estar nerviosa es no tener seguridad de vos misma.
- A20: Ponerse nervioso es normal para un músico que sabe que tendrá que exponerse ante el público toda la vida. Si no podés con eso, tenés que dedicarte a otra cosa.
- A21: Ay, para mí es un parto... espero poder superarlo con ayuda de la profesora y con los años...
- A22: Los nervios los sufrimos todos y va a ser siempre así, aunque espero que cada vez menos. Lo importante es que te enseñen a controlarlos.
- A23: Estar nervioso es porque no estudiaste bien o porque no hiciste todo lo que tendrías que haber hecho.
- A24: En mi caso soy muy insegura y me da miedo hacer un papelón.
- A25: Estar nerviosa, para mí, es una cuestión fisiológica.

CSMA – Curso 2013-2014

- A1: Estoy repitiendo curso, me pongo muy nervioso porque me siento inseguro.
- A2: Sigo pensando que los nervios son un signo de inseguridad, de no haber estudiado bien.
- A3: Estar nervioso es cuando tienes una sensación de vacío en el estómago y se te acelera el corazón.

- A4: Los nervios vienen implícitos en nuestra profesión, así que hay que echar pa'lante...
- A5: Es un stress.
- A6: Es una situación que te angustia.
- A7: Yo no confío mucho en mí mismo... así que como sé que puede salir cualquier cosa, los nervios y yo convivimos todo el tiempo. Nunca estoy seguro de los que va a salir... siempre pienso que podría haber estudiado mas.
- A8: Estar nervioso, para nosotros, es normal. Es un estado de tensión que según va pasando el tiempo se va atenuando o por lo menos lo controlas un poco más. Vas adquiriendo seguridad y aprendes a estudiar de una manera mejor.
- A9: Cuando estás nervioso no te puedes concentrar en lo que tienes que hacer y te pones a pensar tonterías.
- A10: Yo me desconcentro con mucha facilidad y eso hace que me ponga nervioso.
- A11: Estar nervioso al principio de un recital es normal, pero según van pasando las primeras obras la misma música hace que te centres si has estudiado bien...
- A12: Yo era muy insegura y para mí los nervios eran algo incontrolables.
- A13: Sé que no estudio lo suficiente, así que para mí los nervios son cosa de todos los días.
- A14: Ya no sé qué hacer, me cuesta mucho trabajo todo... Los nervios son lo peor... Creo que no estudio de manera adecuada.
- A15: Para mí los nervios ya son historia...
- A16: Ponerse nervioso es saber que no has estudiado todo lo que deberías haber estudiado.
- A17: El miedo es siempre a lo desconocido o a algo que te pueda pasar, en nuestro caso a veces lo desconocido son las obras, jajaja; la verdad que es falta de preparación.
- A18: Creo que uno pretende controlarlo todo y como sabes que eso va a ser imposible, te presionas y te dan los nervios.
- A19: Los nervios detectan que algo te está amenazando.
- A20: Estar nervioso es el estado natural de un músico, porque siempre estamos expuestos a pruebas, tribunales, recitales, audiciones, etc.
- A21: Los nervios se dan cuando no has estudiado lo suficiente.
- A22: En general yo le hecho morro, pero en el fondo sé que no estudié bien.
- A23: Todo se resume a la falta de un buen estudio.
- A24: Podría definir el nerviosismo desde el punto de vista clínico porque estudio enfermería, pero soy incapaz de controlarlos...jaja
- A25: Estar nervioso es cuando sabes que no has estudiado a conciencia.
- A26: La preparación y la concentración son fundamentales para no ponerte nervioso.
- A27: No sabría definir el estar nervioso; sí puedo decir que siento sequedad en la boca, me sudan las manos y a veces me tiembla la pierna derecha, entonces aprieto el pedal hasta el fondo a ver si así me deja de temblar...
- A28: En general no me pongo muy nervioso, al menos no lo demuestro; pero me preparo mucho.
- A29: Bueno, yo sufro nervios desde grado elemental. Ahora que entré en superior me veo con otras responsabilidades y me presiono. Creo que en mi caso los nervios son consecuencia de mi perfeccionismo.

- A30: Yo no sé... Los nervios están ahí... siempre... No sé.
- A31: Pienso que están relacionados con lo que has estudiado.
- A32: Ufff, me tiemblan las manos un montón y me acelero.
- A33: Entré al superior con muchos nervios, es un stress todo, por cambio de centro, cambio de casa, de ciudad, cambio de profes, compañeros, asignaturas, todo. Pero estoy contento.
- A34: Yo siempre tengo que tener todo bajo control, así que estudio mucho para que nada me pille desprevenida.
- A35: Creo que el nerviosismo se manifiesta si estás inseguro.
- A36: Yo soy un desastre... me parece que esto no es lo mío...

IUNA – Curso 2014

- A1: Yo definiría estar nervioso cuando no estás totalmente convencido de lo que estudias-te. Por lo menos es lo que siento que me pasa a mí.
- A2: El nerviosismo se manifiesta a través de los síntomas que sientes en el cuerpo como temblar, o transpirar, o la aceleración del ritmo cardíaco.
- A3: Me parece que la cosa pasa por no estudiar lo suficiente, y cuando estás en una audición te desconcentrás pensando boludeces, que podría haber estudiado de otra manera así no lo pasaría mal.
- A4: Estoy un poco menos histérica que el año pasado, pienso que el tema es estar concentrada en lo que estás haciendo, después de haber estudiado bien, of course...
- A5: No sé, nadie me ayuda... sigo sin saber... qué hago? Para mí estar nerviosísima es cuando no puedo controlarme, me tiembla todo, chivo³, y se me revuelve el estómago...
- A6: Estar nerviosa es estar re desconcentrada; es como un círculo vicioso, más me desconcentro y más la pifio⁴ y cada vez peor.
- A7: Yo estudio un montón, así que creo que estar nerviosa es cuando no estudiaste todo lo que tendrías que haber estudiado.
- A8: Pienso que todo pasa por la seguridad que tenés en vos misma y en cómo estudiaste.
- A9: Ya sabés que es un tema que me apasiona por mi otra profesión. Es verdad que además de las emociones hay un punto de desconocimiento y el temor viene por ese lado, desconocimiento de lo que va a pasar, si no te vas a acordar, si no te sabés bien las obras etc.
- A10: Creo que es una manifestación del cuerpo a través de los síntomas como los temblores, el vacío en el estómago.
- A11: Estar nerviosa es cuando te transpiran las manos y sentís que el estómago te hace ruido; pero creo que todo se debe a que no estudiaste mucho...
- A12: El grado de nerviosismo muchas veces depende de lo que te jugás.
- A13: Se te seca la boca y te acelerás.
- A14: Es una reacción del cuerpo ante una situación de riesgo.

³ Chivo: de chivar, transpirar.

⁴ Pifio: de pifiar, equivocarse.

- A15: Es cuando no dominás las obras.
- A16: Estar nerviosa para mí es tener miedo, no sé lo que pasará.
- A17: El nerviosismo se manifiesta a través de las reacciones del cuerpo porque no tenés las partituras bien estudiadas.
- A18: Yo recién entro... y por ahora mi mayor stress fue el examen de ingreso, me tembló todo.
- A19: Ayyyy, ¿qué son los nervios? Bueno, te transpiran las manos, te tiemblan las piernas, el corazón se te sale por la boca.
- A20: A mí se me da por ir al baño.
- A21: Pienso que los nervios, un poquito, no están mal para dar una mejor interpretación.
- A22: Yo me concentro más en un concierto que cuando estudio solo.
- A23: En mi caso me pongo nervioso porque no sé bien las obras, y pienso que debería haber estudiado mejor.

¿Cuál te parece que es el origen de los nervios?

CSMA – Curso 2009-2010

- A1: ¿El cerebro, el sistema nervioso...?
- A2: En mi caso, creo que es cuando se que no he estudiado lo suficiente.
- A3: En el sistema nervioso
- A4: Supongo que será química pura...
- A5: No sé
- A6: No sé.
- A7: No sé.
- A8: ¿Qué sube la adrenalina...?
- A9: No tengo ni idea.
- A10: Creo que debe haber un comienzo en nuestra mente.
- A11: No sé.
- A12: El origen es la preocupación por algo...
- A13: El temor a fallarnos a nosotros mismos y a los demás.
- A14: El miedo.
- A15: Psicológico.
- A16: No sé.
- A17: El no haber estudiado más...
- A18: Estar inseguro.
- A19: El miedo a fallar.
- A20: La preocupación.
- A21: El sistema nervioso...
- A22: La angustia que se genera en nuestra mente.
- A23: El sistema nervioso central.
- A24: ¿En las neuronas...?
- A25: No sé.

- A26: Las células del cerebro... creo.
- A27: Las hormonas...
- A28: Una preparación deficiente.
- A29: El miedo.
- A30: La inseguridad.
- A31: No sé.
- A32: Técnicamente no lo sé.
- A33: Supongo que hay un estímulo externo que es el que origina todo. Las neuronas se encargan de llevar el mensaje de un sitio a otro... y no sé más.
- A34: El estrés.
- A35: Las presiones a las que estamos sometidos.
- A36: Creo que es una respuesta del organismo ante un problema.
- A367 Es saber que me están escuchando y qué van a decir de mí.
- A38: Debe ser una defensa del cuerpo frente a algo que lo está agrediendo. O sea, que el origen real es externo, porque si no existiese ese estímulo exterior no habría nervios... no?
- A39: Creo que debe ser una respuesta emocional frente a la angustia, la ansiedad.
- A40: La inseguridad y el miedo a lo desconocido, o quedar mal delante de los demás...

IUNA – Curso 2010

- A1: Creo que el origen es provocada por una situación de inseguridad porque no estudié bien.
- A2: Me parece que el origen del miedo responde a muchas cuestiones, incluso inconscientes.
- A3: Las causas del miedo escénico son individuales y cada uno debería trabajar internamente para llegar a saber qué lo provoca.
- A4: Supongo que todo es muy complejo, que habrá una parte consciente y otra inconsciente sobre lo cual no tenemos dominio.
- A5: Quizá la respuesta más adecuada para determinar el origen del miedo sea hacer un auto-ejercicio sincero con nosotros mismos para ver si este miedo lo tengo por mí misma o porque alguien me lo transmitió, inconscientemente, claro...
- A6: En general, podría decir que el origen del miedo escénico es que cada vez estamos más aislados de la gente, que nuestro estudio diario es solitario y que cuando nos tenemos que enfrentar a la gente nos da miedo porque es algo que no hacemos habitualmente.
- A7: Para mí el origen es el contagio, ya sea de tus compañeros, de tus profesores.
- A8: Depende de la personalidad de cada uno, o sea que habrá tantas causas como personas...
- A9: Lo desconocido te da inseguridad y la inseguridad origina el miedo.
- A10: A veces la falta de autoestima puede que sea una causa.
- A11: El origen es la situación en sí, de una audición o examen; ella provoca el miedo.
- A12: El tribunal y /o el público, depende cada caso...

- A13: Se basa en la inseguridad en el estudio.
A14: No sé
A15: Supongo que será por falta de experiencia en dar conciertos.
A16: Me parece que el nerviosismo se vincula, generalmente, con la ansiedad.
A17: Se origina como consecuencia de un estado de tensión debido a una situación inquietante que estás viviendo.
A18: El origen de los nervios es por miedo a hacer el ridículo.
A19: Me parece que los nervios surgen como una anticipación mental a la situación del concierto.
A20: Creo que el origen de los nervios se puede deber a cuestiones afectivas determinadas por las experiencias que hemos vivido, como un mal examen o un buen concierto.
A21: En mi caso creo que es porque soy muy inseguro.
A22: No sé... el sistema nervioso?
A23: Creo que se originan porque tenés miedo a hacer un papelón.
A24: Supongo que será una cuestión química del cuerpo.

CSMA – Curso 2010-2011

- A1: El origen debe estar en mi mente, seguramente...
A2: En mi inseguridad como persona y con respecto a cómo estudio.
A3: No tengo ni idea.
A4: En el sistema nervioso central...?
A5: Yo creo que todo se genera porque no has estudiado bien y en el fondo lo sabes...
A6: Puede ser porque te autoexiges demasiado, a veces, y no puedes con ello.
A7: Debe de ser un desequilibrio químico que se produce en el cuerpo cuando estás en la situación de estrés.
A8: La química tendrá algo que ver, seguro.
A9: No sé
A10: Supongo que todo se origina en tu cabeza.
A11: Sigo sin saber... debería investigarlo, no?
A12: Creo que por la preocupación por los fallos que puedas tener en la audición o en el examen.
A13: El origen está en nosotros mismos por la exigencia que muchas veces nos ponemos.
A14: Se origina en el temor, porque no has estudiado bien.
A15: En la mente.
A16: No lo tengo muy claro, creo que en el cerebro...
A17: Por la falta de preparación
A18: El pensar que vas a fallar.
A19: Me pongo a pensar en tonterías en lugar de centrarme en la música y cometo fallos; pero no es fácil... hay que pensar en la técnica, los pasajes que nunca terminas de resolver...
A20: La preocupación de lo que piensan los demás de ti
A21: En el organismo del ser humano

- A22: Se origina en la mente, se retroalimenta de pensamientos negativos y cada vez peor, y te pones cada vez más nerviosa.
- A23: En las células nerviosas...
- A24 Se manifiesta en el cuerpo pero se origina en la situación de estrés.
- A25: No estoy muy segura.
- A26: En el sistema nervioso? Creo...
- A27: La adrenalina y todo eso...
- A28: Todo empieza porque no has estudiado bien.
- A29: El miedo al ridículo, a lo que piense la gente que te está escuchando.
- A30: Por haber estudiado poco y mal...
- A31: No lo sé.
- A32: No sabría definirlo...
- A33: Supongo que hay todo un trabajo del sistema nervioso.
- A34: La situación estresante te origina los nervios.
- A35: Supongo que el cuerpo reacciona químicamente frente a una situación como una audición y eso origina los nervios.
- A36: El origen debe de ser una reacción del cuerpo ante el peligro.
- A367 En mi caso los nervios se originan porque pienso qué piensa la gente de lo que estoy haciendo, si lo estoy haciendo bien o los estoy aburriendo.
- A38: Pienso que el origen es por culpa de la situación externa, el examen o la audición.
- A39: Creo que el origen es dentro de nosotros mismos.
- A40: Todo empieza porque estás inseguro, piensas que no has estudiado lo suficiente, falta ensayo.
- A41: No sé.

IUNA - Curso 2011

- A1: Creo que la inseguridad es la que origina todo, más cuando sabés que te faltan horas de estudio.
- A2: Supongo que el origen muchas veces es psicológico.
- A3: Me parece que una buena sesión de terapia podría darme la respuesta.
- A4: Evidentemente hay alguna cosa que se me escapa y no puedo controlar, pero lo que sí puedo controlar es el estudio.
- A5: El origen del miedo escénico puede estar en muchas partes, u originado por muchas personas, no sé, tendría que analizar.
- A6: Puede ser que la soledad del estudio, tan íntimo no nos deje dominar ese aspecto; claro que habría que hacer algo porque no se puede estudiar con público...
- A7: Todos se ponen histéricos antes de una audición y eso origina tus propios nervios.
- A8: Uf, no sé qué decirte. Me parece algo tan amplio... porque cada uno sufre lo suyo ya sea porque estudió poco, porque le duele algo o porque su profesor es muy exigente.
- A9: El miedo surge porque estás inseguro, no estudié bien, no tengo las obras de pe a pa...
- A10: Hay muchas cosas que pueden originar el miedo escénico, porque te ponés a pensar en que vas a hacer notas falsas o estás pendiente de qué piensan de vos.

- A11: El origen del miedo puede ser porque no controlás la situación, me refiero al examen o al concierto; muchas veces no estamos bien preparados como para afrontarla.
- A12: Pienso que es el momento del examen el que origina el stress.
- A13: Creo que como sabés, en el fondo, que no estudiaste lo suficiente te da miedo a pifiar.
- A14: No sé qué decirte...
- A15: Me parece que el origen es la falta de costumbre en enfrentar tribunales o al público, puede ser que con el tiempo te vayas acostumbrando y no te de tanto nervio...
- A16: La inseguridad en uno mismo y en lo que está haciendo.
- A17: El estar tenso, ves que los dedos se ponen duros, todos los músculos se endurecen y pensás que no te van a responder.
- A18: No sé... me gustaría averiguar algo sobre el tema... pero supongo que el origen puede estar en la inseguridad.
- A19: Es como la ansiedad, porque te ponés nerviosa antes del acontecimiento.
- A20: Depende de las experiencias previas que hayas tenido porque si te fue bien en un concierto o un examen anterior tenés más confianza en vos mismo y el próximo lo vas a enfrentar de otra manera.
- A21: Me parece que es la inseguridad, en mi caso... primero en mí mismo y después porque sé que no soy el mejor pianista...
- A22: Creo que te ponés nervioso porque nos faltan tablas.
- A23: Cuando estás por salir al escenario te planteas un montón de cosas y te presionás porque estás pensando qué van a pensar de mí si me equivoco.
- A24: El origen del miedo es la inseguridad, por la situación que estamos viviendo, por falta de experiencia y porque siempre te faltan cinco para el peso...
- A25: Es una cuestión química.
- A26: La adrenalina.

CSMA - Curso 2011 – 2012

- A1: Sigo pensando que es una cuestión mental.
- A2: Es la falta de seguridad, nunca estoy conforme cómo me quedan las obras y así salgo al escenario.
- A3: No sé. Yo siento nervios porque sé que me falta preparación. Puede ser que ese sea el origen de mi miedo.
- A4: Creo que la falta del estudio bien hecho.
- A5: El tema está en no perder la concentración. Yo la pierdo con mucha facilidad y cono sé que me va a pasar me anticipo y empiezo a cometer errores... y así cae todo como por un barranco.
- A6: Estoy segura que se origina en la seguridad que tengas en lo que has estudiado. Yo en general me exijo mucho y por eso intento estudiar en profundidad las cosas... no me va mal.
- A7: El cuerpo es química pura así que pienso que el miedo también lo es.
- A8: Seguramente la adrenalina tenga algo que ver, es una reacción del cuerpo-mente, que es donde se origina todo.

- A9: No sé cómo se origina a nivel del conocimiento de lo que sucede en el cuerpo, pero sé que se puede combatir con seguridad, estudio y visualización.
- A10: Creo que es una cuestión de la mente, te pones a pensar en los pasajes que no tienes resueltos y eso origina el miedo.
- A11: Estuve investigando un poco y he leído que hay tantas causas como personas, es decir que se puede decir que el origen estaría en qué piensa cada uno...
- A12: La inseguridad en las obras.
- A13: En mi caso creo que se origina porque nunca estoy 100% satisfecha con lo que he estudiado, siempre siento que falta algo más.
- A14: Pienso que se origina por una preparación deficiente.
- A15: Siempre estoy inseguro porque sé que voy a cometer fallos y eso me origina los nervios.
- A16: Creo que es una combinación de mente y cuerpo.
- A17: Se origina en tu cabeza porque sabes que no estás bien preparado.
- A18: Yo sé que voy a fallar, y eso me da muchos nervios. Es verdad que tampoco estudio lo suficiente...
- A19: Es la falta de control, en tu mente, tu cuerpo y en las obras.
- A20: El origen está en lo que piensas. El pensamiento rige todo y si en ese momento te pones a pensar qué dirán de ti, te desconcentras y comienzas a cometer fallos ya sean de notas o de interpretación, da igual.
- A21: Se origina en el descontrol de tu mente y eso arrastra todo lo demás.
- A22: Es una cuestión psicológica.
- A23: En algún lugar del cuerpo humano, creo que en las neuronas...
- A24: Creo que se origina en la mente ante una situación de peligro para uno.
- A25: La desconcentración puede ser una causa, al menos para mí.
- A26: En la mente están todos los miedos y el cuerpo reacciona.
- A27: El origen del miedo es porque te sube la adrenalina y eso es por el momento que estás viviendo. Si te has preparado bien se irá desapareciendo según pase el recital o el examen pero si no la vas a fastidiar.
- A28: En la falta de estudio consciente.
- A29: En que uno está pensando en los demás en lugar de concentrarse en lo que estás haciendo.
- A30: Se origina porque no estás bien preparado.
- A31: En la falta de concentración.
- A32: Es porque no has estudiado bien y te desconcentras.
- A33: Se origina en el cuerpo porque estás frente a una situación que no controlas.
- A34: El origen es la preocupación por la situación y por las obras.
- A35: Puede ser que la inseguridad hace que aparezcan reacciones químicas en el cuerpo que hacen que te desestabilices.
- A36: Yo no sé cuál es el origen; me gustaría saberlo, pero supongo que tendrá algo que ver la reacción química que se produce en el cuerpo ante una amenaza como por ejemplo saber que no has estudiado bien...

- A367: He pensado que la seguridad en lo que estás haciendo es muy importante para que no de origen al miedo, porque los nervios siempre están ahí.
- A38: Puede que se originen a partir de una situación de tensión, algo que sufrimos como una amenaza y si no tienes las armas para defenderte te sientes inseguro.
- A39: En mi caso creo que es la falta de concentración.
- A40: El miedo supongo que se origina por la presión que te metes encima.
- A41: Creo que es una cuestión mental, para mí. La inseguridad ante todo...
- A42: Me parece que no estudio adecuadamente y por eso me siento inseguro a la hora de enfrentarme ante el público. Tengo que replantearme este tema.
- A43: El origen del miedo está dentro de uno mismo. Uno sabe lo que ha estudiado y lo que no.
- A44: No sé cómo decirlo... puede ser que se origine en tu cabeza... en los pensamientos que tienes antes de salir al escenario.
- A45: El miedo se da cuando no estás bien preparado porque sabes que la vas a fastidiar...
- A46: Creo que todo pasa por la mente, es el miedo a fallar, a la inseguridad al qué dirán.
- A47: En el pensamiento, en lo que no he estudiado.
- A48: Cuando tienes conciencia de las dificultades a las que te enfrentas te surgen dudas, inseguridades y eso origina miedo.
- A49: Supongo que es una reacción del cuerpo ante un momento estresante.
- A50: No sé cuál es el origen... supongo que algo del cuerpo... no sé.
- A51: El origen está en la psiquis.
- A52: El origen está en la inseguridad.
- A53: Se origina en la mente.
- A54: El origen del miedo es a lo desconocido. Se produce una reacción química del cuerpo que responde ante esa situación.
- A55: La falta de estudio.
- A56: El miedo se origina en tu mente cuando sabes que no estudiaste lo suficiente o no has estudiado bien.
- A57: Creo que tiene que ver con situaciones iguales que hayas vivido en el pasado.
- A58: Si no estás bien preparado te da miedo porque sabes que lo vas a fastidiar todo; pero si has estudiado bien no pasa nada.

IUNA – Curso 2012

- A1: La falta de dominio del repertorio.
- A2: Es psicológico.
- A3: En los pensamientos negativos.
- A4: En la falta de control de las obras, o sea la inseguridad.
- A5: Muchas veces el origen del miedo escénico está en tu profesor.
- A6: La soledad.
- A7: Las personas que te rodean en el momento del recital o examen.
- A8: Tienen su origen en el cuerpo.
- A9: En la seguridad.
- A10: En nuestra psique.

- A11: En muchos casos es la falta de seguridad en el programa que llevás al examen o al concierto.
- A12: La situación en sí es la que da origen al miedo, porque si no estarías tranquila...
- A13: Yo lo sufro mucho y soy consciente que todo está en mi mente... ahí lo origino.
- A14: En mi caso, mi cabeza no piensa, me descontrolo.
- A15: La falta de tablas
- A16: En tu propia inseguridad.
- A17: En las reacciones químicas del cuerpo.
- A18: Pienso que el origen puede estar en la manera que estudiaste las partituras.
- A19: En la cabeza y tu actitud ante el acontecimiento.
- A20: Es debido a la autoexigencia que nos ponemos.
- A21: Mi naturaleza es insegura de por sí; sé que es una cuestión psicológica.
- A22: El origen es el desconocimiento.
- A23: En los pensamientos que tenés cuando estás tocando en lugar de concentrarte en la música.
- A24: En la falta de seguridad en lo que estudiaste; en mi caso sé que no es suficiente.
- A25: El origen está en nuestro cuerpo, que reacciona químicamente ante una situación de stress.
- A26: Se origina en la mente y los manifiesta el cuerpo.

CSMA 2012-2013

- A1: Para mí, sigue siendo el estudio desorganizado, desorientado.
- A2: Supongo, que la inseguridad en el estudio, en las obras, en la situación, desatan un descontrol químico en el cuerpo.
- A3: Todo se origina porque siempre falta algo, eso te da inseguridad y genera el nerviosismo.
- A4: Para mí el rollo está en lo que pasa por la mente.
- A5: Los nervios se originarán, como su nombre lo indica, en el Sistema Nervioso.
- A6: Se origina cuando te enfrentas a una sobrecarga emocional.
- A7: El origen está en la mala preparación o cuando no es suficiente.
- A8: En la falta de constancia en el estudio. Muchas veces estamos en las cabinas estudiando y aparece algún compañero a charlar, o simplemente a preguntarte algo de alguna otra asignatura; y yo me dejo llevar muy fácilmente. Terminamos tomando un pincho en el bar... jaja.
- A9: En mi caso sé que se origina cuando me desconcentro.
- A10: Sigo pensando como el año pasado, poco estudio y mal.
- A11: El origen está en el situación en sí, porque estás sometido al poder de ese minuto o ese segundo que sabes que algo malo va a suceder. Pero creo que se puede llegar a controlar si estudiaste mucho y bien.
- A12: En la preocupación, aunque está mal pre-ocuparse, habría que ocuparse...
- A13: Se origina en la revolución química que se produce en el cuerpo... creo... la verdad, no lo sé.
- A14: Para mí el origen está en el estudio, después se manifiesta en el cuerpo a través de

mil historias. Porque si tienes seguro el repertorio no tienes nervios, así que no da origen a nada...

A15: Yo sigo en mis trece... el estudio bien hecho.

A16: No centrarme en lo que estoy tocando.

A17: En la sobre-exigencia.

A18: Psicológico, definitivamente.

A19: Ya te he dicho que me iba a replantear este tema. Estoy aprendiendo a estudiar mucho mejor. Y ahora me doy cuenta que el origen de mis nervios pasaban por ahí. Yo lo sospechaba pero ahora no me cabe duda.

A20: Está en la mente de uno.

A21: En mi caso sé que es en mi cabeza, me pongo a pensar tonterías.

A22: Es saber que no estás listo y eso te paraliza.

A23: Es psicológico.

A24: Sé que es porque no estudio.

A25: Se origina en el momento que vas a salir al escenario.

A26: En las neuronas... ni idea.

A27: El origen es psicológico. Pueden ser por varios motivos, porque lo has pasado mal en situaciones anteriores, o porque sabes que has estudiado poco.

A28: Insisto en la inseguridad, tanto en el estudio como en mi misma.

A29: En mi cabeza.

A30: En el miedo. Hay una reacción química que desestabiliza al cuerpo.

A31: Yo no tengo ningún problema psicológico. Está claro que cuando no estudias te va mal, así que mejor estudiar.

A32: Para mí todo se origina en la falta de estudio. Aquí la gente estudia muy poco...

A33: En las experiencias previas que hayas tenido. Por lo menos es mi caso.

A34: En si estudiaste o no.

IUNA 2013

A1: Muchas veces nos ponemos nerviosos antes de salir al escenario porque pensamos que no nos preparamos suficientemente.

A2: Sigue siendo psicológico.

A3: Depende en lo que pensás justo antes de empezar a tocar, si te concentrás en la obra va bien, pero si te ponés a pensar que te va a fallar la memoria, o los dedos o la articulación... preparate.

A4: La inseguridad en el programa o alguna obra del programa.

A5: A veces es por contagio, estas por salir al escenario y los compañeros están histéricos y tu profe más...

A6: Es mi primer año acá y la verdad es que no me planteé nada de esto. Supongo que tendrá que ver con el sistema nervioso central.

A7: Me decanto más por el sistema nervioso autónomo, influye en la presión sanguínea, el ritmo cardíaco, la vejiga y muchas otras funciones viscerales del organismo. Estudio medicina.

- A8: En el cuerpo.
- A9: En el perfeccionismo, el afán de hacer todo perfecto.
- A10: En nuestras emociones. Seguramente mucha gente tiene recuerdos de otras experiencias pasadas, no muy agradables y eso condiciona muchísimo.
- A11: Ya estoy en 4º. Por fin!!! Ahora estoy totalmente segura que tiene mucho que ver la buena preparación y que tu profesora te ayude.
- A12: Es la situación, el examen o el concierto. Por eso no me presento a nada, solo lo indispensable para aprobar...
- A13: Lo paso re mal... estoy haciendo mucho esfuerzo para derrotarlo en mi mente.
- A14: Es una alteración mental, una inhibición psicológica.
- A15: Creo que hay un elemento causal común a todos nosotros que es la autocalificación, la autoevaluación que nos hacemos antes y después del concierto.
- A16: Es netamente psicológico.
- A17: En las combinaciones químicas que se producen en el organismo ante un estado alterado.
- A18: Seguramente está en el estudio mal hecho.
- A19: En la mente y cómo afrontes las cosas.
- A20: El afán de perfeccionismo con el que fui criado.
- A21: En general puede ser por culpa de la preparación deficiente.
- A22: Es la falta de experiencia en algo que desconoces.
- A23: Yo estudio poco, vamos a decir la verdad. Así que si me pongo a estudiar en serio creo que no hay origen de nada...
- A24: Es una desestabilización del cuerpo que se deriva por el desorden químico, hormonal que se produce ante una situación de estrés.
- A25: Se origina en los pensamientos negativos y eso produce unas variaciones químicas en el organismo que hacen que el cuerpo responda de acuerdo a ello.

CSMA 2013-2014

- A1: Los orígenes son mentales
- A2: En la poca concentración que tengo, enseguida me distraigo...
- A3: En la poca voluntad de concentración en el estudio.
- A4: En un estudio pobre.
- A5: En no haber estudiado suficientemente.
- A6: El origen está en que me pongo a pensar en lo que no hice hasta ese momento, o sea estudiar de manera adecuada.
- A7: Es verdad que lo iba a investigar... no lo hice, así que no te voy a mentir... no tengo ni idea.
- A8: En tu mente cuando sabes que no has estudiado.
- A9: No habría un origen si no hay un por qué, y ese por qué es un estudio deficiente, sin análisis, por simple repetición.
- A10: La desconcentración. Eso te da inseguridad y te deriva en todo lo demás.
- A11: En los pensamientos que tenemos, porque piensas que vas a fallar o en la memoria...

- A12: Creo que el año pasado te respondí lo mismo: psicológico.
- A13: En el estudio, mejor dicho en estudiar mal.
- A14: En tu cabeza.
- A15: En los malos pensamientos que me atormentan antes de tocar. Incluso unos días antes.
- A16: Se originan en la falta de seguridad en lo que has estudiado, sabes que no fue suficiente tendrás fallos.
- A17: Es mental.
- A18: Se originan en la inseguridad; tengo mucha facilidad y eso hace que no estudie mucho.
- A19: El origen de los nervios deben estar en las neuronas... supongo...
- A20: En el sistema nervioso o por ahí...
- A21: El origen puede ser mental y se manifiesta a través del cuerpo con taquicardias o te tiemblan las manos o te sudan...
- A22: Es psicológico pero es seguro que algo lo provoca, puede ser la inseguridad personal o en las obras.
- A23: En la mente se desencadena todo.
- A24: Es una revolución química que se desata en el cuerpo debido a una emoción violenta.
- A25: En la falta de estudio, hay que echarle horas...
- A26: En el poco estudio y a veces mal hecho.
- A27: En mi caso, sé que es porque en grado elemental y medio lo pasaba fatal.
- A28: En la cantidad de horas que estudies, sin distraerte.
- A29: En la preparación.
- A30: En el mal estudio, yo estudio mucho pero ahora que entré al superior con mi nuevo profesor, me estoy dando cuenta que estudiaba mal.
- A31: Supongo que tendrá que ver con el sistema nervioso
- A32: No lo sé.
- A33: Ni idea...
- A34: El origen debe ser psicológico, me parece.
- A35: Se origina cuando lo que has estudiado no alcanza tus expectativas.
- A36: No tengo ni idea.

IUNA 2014

- A1: Estuve leyendo un poco. Hay muchas causas que originan el nerviosismo, puede ser básicamente psicológico.
- A2: En el sistema nervioso autónomo.
- A3: En el organismo del ser humano.
- A4: En los pensamientos que tenemos cuando estamos estudiando; pensamos que hay que agradar al público, que te hagan una buena crítica...
- A5: En la mente. A mí me enseñaron que tenía que ser muy responsable y hacer las cosas bien.
- A6: Es psicológico, este año empecé con psicoanálisis.
- A7: Se activa en la mente cuando nos encontramos expuestos a una situación estresante.

- A8: Es por el bendito perfeccionismo que te presiona en esta carrera, todo tiene que ser perfecto, no podés pifiar ni una nota, están pendiente si pifias...
- A9: Es psicológico.
- A10: Se origina provocado por una situación de peligro al que se somete al cuerpo.
- A11: Ya estoy en 4º y pienso que todo es mental. Ya me estoy mentalizando para la tesina.
- A12: Pienso que el origen está en la educación que te dieron tus padres, los valores que te inculcaron y las críticas que recibiste desde chiquito.
- A13: Por un mal estudio.
- A14: A lo largo de estos años he comprendido que los nervios son cosa de la falta de tablas, acompañadas por un buen estudio a conciencia.
- A15: Yo soy medio caradura, así que estoy seguro que es por falta de estudio. Este año estoy estudiando bien porque hago la tesina.
- A16: El origen es químico. El cuerpo es pura química.
- A17: Se originan en el sistema nervioso autónomo, luego existen unas hormonas y neurotransmisores que son los que se encargan de que se manifiesten a través de aceleración del ritmo cardíaco o falta de aire o ganas de ir de cuerpo.
- A18: No lo sé, te lo miro para la próxima así te doy una definición buena.
- A19: Pienso que todo pasa por la preparación.
- A20: Se origina en tu conciencia porque sabes que no has hecho las prácticas que tendrías que haber hecho.
- A21: Se origina en la mente, con pensamientos negativos, originados por la inseguridad en el que has estudiado o has dejado de estudiar...
- A22: No sé.
- A23: Yo tampoco...

¿Cómo explicas que haya personas más nerviosas y otras más relajadas al tocar en público?

CSMA 2009-2010

- A1: Sí, es así porque sí.
- A2: Tienen miedo que piensen mal de ellos, por eso se ponen nerviosos.
- A3: Por seguridad, haber estudiado más.
- A4: Influye la manera de ser de la persona, la personalidad de cada uno, o el control que tenga cada uno.
- A5: Algo fisiológico, naturaleza.
- A6: Personalidad... ¿o no?
- A7: No lo sé, en general todos se ponen nerviosos.
- A8: No lo sé, pero hay gente que se pone a hablar y hablar y entonces pone nerviosos a todos los demás, que no se dan cuenta de lo que está en juego, y andan tranquilamente por ahí.
- A9: Yo creo que es mentira.
- A10: Puede ser, aunque no conozco a nadie se esté tranquilo antes de salir a tocar.
- A11: Son personas muy excepcionales...

- A12: Sí, veo que gente que, por ejemplo no se le ponen las manos frías, como que no tienen ninguna ansiedad.
- A13: En general notas la diferencia de los de 1º a los de 4º, ya están más experimentados.
- A14: El que es nervioso dice: «Mira, estoy nervioso».
- A15: Sí, es cierto que hay gente que es más tranquila, relajada...
- A16: Tienen suerte...
- A17: Cada uno tiene su forma de ser, que son de naturaleza tranquila.
- A18: Todos los que conozco se ponen de los nervios...
- A19: A veces es una pose, porque hacen que están supertranquilos para que uno se ponga más nervioso no más verlos... eso pasa más en los concursos.
- A20: Son los que estudian 20 horas por día... seguro.
- A21: Hay gente que tiene mucho autocontrol y me parece fenomenal.
- A22: Creo que la experiencia y la continuidad en las audiciones te va curtiendo.
- A23: No creo que haya personas que no se pongan ni siquiera un poquito nerviosa, no me parece normal...
- A24: Lo que creo es que hay gente que sabe utilizar su nerviosismo en beneficio de lo que están haciendo, o sea que controlan...
- A25: Debe de haber... no sé.
- A26: La verdad es que no hago mucho caso de lo que le pasa a los demás, conmigo ya tengo bastante.
- A27: Hay gente que es supertranquila... no sé cómo lo hacen...
- A28: Algunos los ves supernerviosos, inquietos antes de salir al escenario y mientras están tocando están en su mundo y te das cuenta que ignoran al público... se lo pasan bomba...
- A29: Yo los únicos relajados que conozco son los grandes, Rubinstein, Barenboim y poco más.
- A30: ¡¡¡Yo de relajado, nada!!! Me dan mucha envidia los que ves que controlan todo...
- A31: Los pianistas que he visto en vivo, tranquilos son los profesionales aunque algunos son demasiado tranquilos... hasta aburren.
- A32: No conozco a nadie, de mis compañeros que no se pongan nerviosos.
- A33: No se si son más nerviosas que otros, pero sí es cierto que hay personas que los ves disfrutar mientras tocan.
- A34: Supongo que sí...
- A35: Bueno... mejor para ellos...
- A36: Qué va... si estamos todos atacados...
- A367: Creo que tiene mucho que ver si has estudiado bien, además del carácter de cada uno.
- A38: Creo que la tranquilidad te la da la experiencia, muchas tablas...
- A39: Hay gente con bastante experiencia y esos controlan más...
- A40: Son raras excepciones...

IUNA 2010

- A1: Creo que tiene que ver con el desarrollo de la personalidad de cada uno...
- A2: Es que hay personas que viven la vida con más seguridad que otras.
- A3: Hay gente que se asusta con más facilidad o ven fantasmas donde no hay.
- A4: Pienso que todos tenemos un sistema que nos prepara para responder ante las situaciones que amenazan nuestro equilibrio. Habrá personas que pierden ese equilibrio mucho más fácil que otras.
- A5: Hay gente que se preocupa más que otras.
- A6: Yo pienso que los que no se ponen nerviosos es porque han laburado un poco en la preparación del programa.
- A7: Cada persona se enfrenta al peligro de forma diferente...
- A8: Porque algunos sufren en el concierto y otros disfrutan con el momento.
- A9: Yo pienso como mi hermano... el trabajo bien hecho, porque los que tienen muchas tablas están tranquilos, o por lo menos es lo que nos hacen creer... jaja
- A10: Creo que depende de la percepción de cada uno.
- A11: Esto ocurre porque cada intérprete tiene sus propios patrones de pensamiento que le hacen sentir de una forma determinada.
- A12: Pienso que la diferencia está en si afrontas o no la situación. Yo soy de las que no afronto, al contrario, las evito lo más que puedo, pero sé que por eso hay personas que se ven más seguras en el escenario porque afrontan sus miedos y de a poco los van superando... pero no es mi caso.
- A13: Es cierto que hay personas que se ponen nerviosas con mucha facilidad pero creo que es porque no saben controlar sus emociones.
- A14: Hay personas que estudian muchísimo y van tranquilas al concierto, por eso a los profesionales se los ve tan bien...
- A15: Yo me defino dentro del marco de las nerviosas. Sé que mi técnica no llega a darme seguridad, estudio mucho pero no logro confiarme...
- A16: Yo estoy más tranquila cuando hago cámara. Veo que el compartir me relaja. Así que creo que depende de la situación si sos más nerviosa o más tranquila.
- A17: Supongo que habrá una predisposición natural de cada persona pero también depende del ambiente que haya en el concurso o el concierto.
- A18: Cuando vas a tocar, el público nota si estás nerviosa o controlas... pienso que depende de la personalidad de cada uno.
- A19: Estoy segura que la diferencia la marca el laburo que hace cada uno.
- A20: Pienso que tiene que ver con el control emocional que vas adquiriendo en cada actuación, o sea tablas.
- A21: Yo soy muy tímido, y creo que tenemos que aprender a no perder los nervios con facilidad y si no sabemos hacerlo tenemos que pedir ayuda a alguien que nos oriente... puede ser tu profesor o hacer terapia.
- A22: Sí es verdad que hay gente que se sabe controlar o porque estudia de otra manera o porque antes de explotar respiran hondo y se paran a pensar qué van a hacer.
- A23: Puede ser porque hay personas que tienen mucha dificultad en concentrarse.

A24: Todo pasa por la seguridad en las obras, a los profesionales se los ve tranquilos, concentrados en lo que están haciendo y eso se transmite al público. Además están subidos a las tablas todos los días o casi todos...

CSMA 2010-2011

- A1: No encuentro la razón, pero es así. Ya la buscaré...
- A2: Son personas que en lugar de controlar sus pensamientos, los pensamientos los controlan a ellos.
- A3: Los pianistas que vamos a ver al auditorio tienen muchas tablas y un dominio sobre el repertorio. Hasta ahora no he visto ningún profesional ponerse nervioso...
- A4: Pienso que el nerviosismo depende de la personalidad y los trastornos que se tengan.
- A5: Hay personas que son de naturaleza más tranquila de por sí, y eso lo transmiten arriba del escenario.
- A6: Creo que depende del desarrollo de la personalidad.
- A7: Todos nos ponemos nervioso, eso está claro. Pero es verdad que los que más estudian o son más talentosos controlan más.
- A8: Creo que hay gente que no tiene conciencia de lo que está en juego y le da igual...
- A9: Sigo sin creerlo... todos se ponen nerviosos incluso los más grandes. Hace poco me mostraron un pequeño documental de Barenboim y Ashkenazi llamado, «mariposas en el estómago». Así que me he consolado de ver que ellos también las tienen.
- A10: Depende el círculo al que nos referimos, dentro del nuestro de los estudiantes, todos nos ponemos nerviosos en mayor o menor grado.
- A11: Las situaciones que nosotros vivimos son estresantes de por sí, así que no sé si esto tiene una solución. Pero también pienso que los grandes también habrán pasado por todo esto y ahora están disfrutando en cada presentación.
- A12: Es verdad que hay gente que disfruta en el escenario y pienso que se debe al control mental que tienen.
- A13: Pienso que la experiencia es un hándicap. Según vas haciendo audiciones te vas acostumbrando. Este año voy mejor que el año pasado.
- A14: Hay compañeros que ya sabes que se ponen muy nerviosos y se les permite cualquier cosa.
- A15: Creo que tiene que ver con el pensamiento, si estás más relajado tienes mejores pensamientos, si estás cansado tendrás menor cantidad y calidad de pensamientos... No sé... se me acaba de ocurrir... jajaja.
- A16: Debe ser genético, les tocó...
- A17: Tiene que ver con la personalidad
- A18: Estás más tranquilo si estudiaste, si no te pones nervioso.
- A19: Hay mucha mentira en esto, mucho paripé... por la competencia.
- A20: La diferencia está en las horas que le echas.
- A21: Son gente que hacen como si nada les afectase, bien por ellos...
- A22: Veo que cuanto más toques, menos nerviosa te pones; pero atrás tiene que haber mucho estudio.

- A23: Pienso que todo el mundo se pone nervioso porque la situación en sí es estresante pero que unos tienen más control que otros, esa es la diferencia.
- A24: El control de los nervios tiene mucho que ver con la personalidad.
- A25: Yo soy muy insegura y me desconcentro muy fácilmente. Tengo que intentar coger confianza en mí misma, viéndome como una persona tan capaz como cualquiera de mis compañeros.
- A26: La verdad es que me centro en mis nervios, lo demás no me interesa.
- A27: Tengo envidia sana de los que pueden tocar sin ponerse nerviosos. El año que viene me toca enfrentarme al final de grado y espero aprender a controlarme un poco aunque sea...
- A28: Soy sensible, mucho, capaz de sufrir por algo que a otros no les afecta, pero disfruto muchas cosas que a otros se les pasa por alto.
- A29: Creo que la diferencia está en la experiencia y en que en cada una de ellas vas curtiendo tu personalidad.
- A30: Estoy tratando de observar qué les pasa a los que no se ponen nerviosos... todavía no descubrí nada.
- A31: La profesionalidad es genial... Pero creo que lo vemos tan lejano e inalcanzable que nos pone más nerviosos.
- A32: Todos nos ponemos muy nerviosos en las audiciones. Pero es cierto que cuanto mejor tienes preparadas las obras, menos nervioso te pones.
- A33: Supongo que en la vida habrá que aprender a diferenciar lo que es realmente importante y lo que no; y a partir de ahí aprender a controlar tus emociones.
- A34: Sí, claro que hay gente que controla más, pero seguramente son los que tienen más experiencia y estudian un montón.
- A35: Es verdad, y estoy aprendiendo a controlar el tema. Antes me parecía que era cosa de ellos y que yo era otra cosa, pero si sigo en esta profesión tengo que hacer algo al respecto y decidí enfrentarme a mis propios miedos.
- A36: Todos estamos histéricos pero nos gusta ver a un pianista profesional en el auditorio, disfrutando y haciéndonos pasar una velada estupenda. Yo también quiero eso...
- A37: Estoy seguro que tiene que ver con el estudio diario y después tocar en todos los sitios que puedas.
- A38: Yo pertenezco al grupo de las que se ponen nerviosas, soy así, y tengo que aprender a vivir con eso.
- A39: Pienso que es una característica de la personalidad.
- A40: Tiene que ver con la forma de estudiar y la frecuencia con la que te enfrentas al público. Recién entro a superior pero tengo muchas expectativas de tocar en muchos sitios además de las audiciones del conservatorio.
- A41: Creo que las personas muy nerviosas son negativas porque siempre están pensando que algo malo va a suceder.

IUNA 2011

- A1: La diferencia debe de estar en la personalidad de cada uno, en sus rasgos, si sos introvertido, negativo, perfeccionistas...
- A2: Son personas que disfrutan de ese momento, no piensan en que van a pifiar o cualquier otra cosa.
- A3: Hay personas que muestran una marcada tendencia al miedo, a la tensión, a la preocupación.
- A4: Los que nos ponemos más nerviosos somos los que tenemos un desequilibrio emocional, pero pienso que con el paso del tiempo iremos sintiéndonos más seguros de nosotros mismos.
- A5: Pienso que los ansiosos son porque se preocupan mucho.
- A6: Yo sigo pensando que el estudio ordenado, organizado y bien planificado da seguridad y si no lo haces, no.
- A7: El comportamiento que tengamos frente al público depende de la situación a la que nos enfrentamos (concierto, o audición) y cómo somos.
- A8: Me parece que las personas que disfrutan, son seguras de sí mismas.
- A9: Evidentemente el estudio tienen mucho que ver y si vas fogueando las obras también.
- A10: Puede ser que sea debido a cómo piense cada uno... tu seguridad, o a veces solamente es un problema de estudio.
- A11: Puede ser que tenga que ver con el aprendizaje a guiar nuestros pensamientos hacia donde nosotros querramos.
- A12: En mi caso sé que me auto-limito porque me escapo de estas situaciones que veo que no puedo controlar.
- A13: Creo que un aspecto importante es el auto-control.
- A14: Me parece que le damos muchas vueltas a este asunto pero si miramos a los que saben, en serio, se centran en su trabajo y estudian a conciencia.
- A15: En mi caso creo es que cuestión de confianza en mí misma, no la consigo...
- A16: Mi otra carrera es la psicología, y todo este tema me parece fascinante. Yo creo que muchas personas son propensas a alteraciones nerviosas porque tienen componentes hereditarios o genéticos, otros aprenden a reaccionar de forma nerviosa porque observan desde chiquitos los temores de sus padres, y otros por haber sufrido momentos traumáticos, entonces el sujeto queda sensibilizado a ciertas circunstancias con signos de angustia o ansiedad.
- A17: Muchas veces el nerviosismo sobrepasa tu capacidad de control, y entonces tenés que acudir a un profesional. A mí me pasó en un momento determinado de la carrera.
- A18: Yo creo que tiene mucho que ver con el estudio. La gente que ya toca más y están fogueando permanentemente los programas, los ves más sueltos.
- A19: Pienso que se debe al laburo y de ir piloteando la situación.
- A20: En la gran mayoría de los casos ves la diferencia del que empieza a presentarse en público con el que ya tiene más experiencia. No tiene nada que ver.
- A21: Me parece importante ir adquiriendo un control emocional claro frente a estas situaciones en la que nos encontramos como pianistas porque influye muchísimo en nuestro trabajo.

- A22: Puede ser que tenga que ver con la exigencia, la manera de intentar obtener los resultados de un buen concierto o examen.
- A23: Para mí la preparación es fundamental. No solo ver que dominan las obras sino también que lo dominan todo, el escenario, al público; es genial
- A24: Pienso que forma parte del aprendizaje, la transformación y el descubrimiento que vamos haciendo. Algunos ya han andado el camino y por eso se los ve más seguros de sí mismos en el escenario pero nosotros estamos aprendiendo.
- A25: Hay gente que lo que hace es descalificar al público o al tribunal para tapar sus propios miedos... a mi no me parece genuino.
- A26: Creo que muchas veces pensamos que tocar en público es horroroso, que no vamos a poder, hasta que un día lo haces y te das cuenta que tenía los medios para hacerlo.

CSMA 2011-2012

- A1: Estuve indagando sobre este tema, del año pasado me quedé con la mosca detrás de la oreja. Encontré infinidad de cosas, pero algo me llamó la atención: me di cuenta que soy muy exigente conmigo misma para lograr mis objetivos y me di cuenta que la gente que disfruta en el escenario es mucho más relajada y no se obsesiona con el resultado sino que anda el camino y ya está, el resultado es una consecuencia.
- A2: Es la actitud, el cuidado y el interés que tienes en hacer las cosas lo mejor posible.
- A3: Es la excelencia, el disfrutar, tener un rendimiento sostenido que se retroalimenta del mismo disfrute.
- A4: Depende de la personalidad porque el que está pasándolo fenomenal en el escenario deja que los demás decidamos si está trabajando o está divirtiéndose. Aunque seguramente él hace las dos cosas.
- A5: Es de acuerdo a la personalidad, seguras de sí mismas, más tranquilas que otras.
- A6: Creo que todo empieza con el temperamento que traigas bajo el brazo y luego lo que vas desarrollando a través de tus experiencias.
- A7: El trabajo, el estudio y todo lo que te rodea va perfilando tu personalidad.
- A8: Entre los compañeros siempre hay algún inconsciente que va a la audición sin haber estudiado, un cara de piedra, vamos. Pero al final lo pasan fatal.
- A9: Todo el mundo se pone nervioso, lo que pasa es que la cuestión está en si sabes o no controlarlo.
- A10: Los nervios son algo normal en nosotros, hablo de los que estamos estudiando, para vosotros los profes supongo que será algo pasado o que por lo menos ya dominan.
- A11: Esas personas que vemos tan espléndidamente tocando, se han pasado horas, meses, años preparando un repertorio que vienen repitiendo desde hace años... así que cuando hayamos andado ese camino seguramente estaremos mucho más seguros de nosotros mismos y del repertorio.
- A12: Puede deberse a la concentración.
- A13: Pienso que todo es cuestión de entrenar: las obras, la concentración, la manera de estudiar y tu actitud frente al público.

- A14: Yo me centro en lo mío. Siempre hay histéricos por ahí dando vueltas para ponerte nervioso. Intento alejarme.
- A15: Uno transmite al público lo que está sintiendo en ese momento, y ves a los pianistas profesionales que están concentrados en lo que están haciendo, en su trabajo. Al menos eso es lo que parece.
- A16: Creo que tiene que ver con el temperamento.
- A17: Soy testigo que el trabajo consciente y minucioso de las obras hace que estés más tranquilo.
- A18: Eso despierta mucha envidia porque muchos dicen: «qué suerte que tiene ese...» como si el trabajo que ha hecho no contara, solo tuvo suerte.
- A19: Detrás hay mucho trabajo para poder sentirse a gusto con el repertorio y con la situación.
- A20: No me fijo en lo que hacen los demás... no quiero ni ver.
- A21: Reconozco que hay gente que alcanzó lo que yo también quiero para mí que es pasárselo bien en el escenario.
- A22: Se que soy una persona introvertida y solitaria. Pero me gusta estar conmigo misma y en el escenario intento mantenerme sola con el piano, sin que nadie entre en ese matrimonio.
- A23: Tiene que ver con la personalidad que se va moldeando a medida que se van viviendo experiencias.
- A24: Está claro que la diferencia la marca mucho los años que lleves dando conciertos y la frecuencia con que los hagas.
- A25: Este año repito curso porque entre otras cosas no quiero llegar al concierto de final de grado sin sentir ese control que sienten los pianistas profesionales, aunque sea un poquito.
- A26: Creo que todo se basa en el autocontrol.
- A27: Yo insisto en que el tema está en el estudio que hagas de tu repertorio y así vas más tranquila a enfrentarte con el tribunal o el público.
- A28: La concentración, el control, el estudio riguroso todo hace la diferencia.
- A29: Yo termino este año si Dios quiere, y pienso pasármelo genial en el concierto de final de grado. Le he dado la vuelta a lo que pensaba que eso de disfrutar no era para mí, pero me cansé y estoy totalmente decidido a cambiar mi actitud.
- A30: Sí, es verdad pero no me comparo tanto con los profesionales sino con otros pianistas cuando vamos a concursos. Es una batalla donde quien sobrevive gana y siento que viviré en ese ambiente de guerra continua.
- A31: El control es el responsable de esa diferencia.
- A32: Es importante no cometer errores, pero solo estoy empezando el superior y sé que puedo aprender tocando ante el público, como lo han hecho los que ya dominan el escenario.
- A33: A mí no me gusta hacer comparaciones, si uno es más o menos nervioso que otro, porque nos recuerda permanentemente que estamos dentro de una carrera muy competitiva, donde todo es motivo de competencia. Todo empieza en el mismo conserva-

torio, ves que los profesores usan a sus alumnos como herramientas de competencia para ellos... bueno ese es otro tema.

A34: Muchos piensan que esos pianistas tienen más valía. Yo no lo creo así.

A35: Puede ser que tengan una autoestima suficiente y eso les da un grado de confianza consigo mismo.

A36: Quizás los que son menos nerviosos sienten que devaluar el programa que están tocando (por ejemplo, esto es muy fácil) o desmerecer al público les reduce la ansiedad.

A37: Todo se aprende. Yo observo mucho a los pianistas internacionales con muchas tablas y me pregunto ¿cuál de las cualidades que ellos tienen se dan en mí? Y a veces te sorprendes... para bien, jaja

A38: Obviamente esa gente son los que tienen una trayectoria hecha. Ahora si hablamos de estudiantes como yo, los más tranquilos son los que sabes que se la pasan todo el día tocando el piano. Pero no sé si estudian bien o simplemente repiten y repiten.

A39: Yo pienso que estamos hablando de mismo nivel de estudio, no? Si es así es cierto que hay compañeros que son más tranquilos pero poca diferencia, en general, todos estamos muy nerviosos antes de una audición.

A40: Yo soy bastante tranquilo, pero es mi personalidad. No solamente cuando me subo al escenario. Eso sí, estudio mucho.

A41: Eso me da mucha envidia... en el buen sentido. Porque me gustaría lograr esa paz que transmiten los que saben...

A42: En mi caso me cuesta mucho trabajo todo. Pienso que aquellos que dominan la situación es porque tienen más facilidad para esto.

A43: No sé por qué es...

A44: Estoy repitiendo curso y una de las razones (además de no haber completado el programa el curso pasado) es porque necesito más tiempo para ir superando los nervios que me bloquean. Sé que debo estudiar más y mejor para sentirme más tranquila. Soy un poco perezosa.

A45: Pienso que con el tiempo y mucho estudio llegaré a ser como esos pianistas que te transmiten seguridad y ves que se lo pasan genial en un concierto.

A46: Uno a veces tiene una visión distorsionada de uno mismo y no se da cuenta. Voy a los conciertos a ver a los pianistas internacionales pero solo cuando tocan alguna obra que me interese, entonces me doy cuenta que no lo hago tan mal o que puedo llegar a controlar, no tanto como ellos, pero sí cada vez un poquito más.

A47: Tiene que ver con la preparación, no solo del programa que vas a tocar sino la preparación del concierto en sí.

A48: No sé por qué es así...

A49: Debe ser una cuestión de seguridad en las partituras, depende cómo hayas estudiado.

A50: Creo que la diferencia la marca el tipo de análisis que hayas hecho de las obras.

A51: Este año, mi primero aquí, estoy aprendiendo a estudiar y estoy notando la diferencia, veo cosas que antes no me daba cuenta. Y me parece que eso nos muestra mucho la diferencia cuando estás tocando, estas más tranquilo y compenetrado con las obras.

A52: Son diferentes personalidades, cada uno va haciendo su propio camino, con sus pro-

blemas, sus éxitos y sus fracasos y todo eso va forjando la personalidad de cada intérprete; así como cada compositor tiene la suya.

A53: Para mí esa seguridad y tranquilidad es inalcanzable... imposible...

A54: Mi naturaleza es muy insegura, entiendo que hay personas mucho más seguras de sí mismas y eso se refleja a la hora de tocar frente al público.

A55: Yo baso todo en el estudio diario. La preparación y echarle horas es la diferencia, además que cuanta más experimentes mejor.

A56: Los grandes pianistas llevan todo perfecto, es raro que fallen. Y si lo hacen ni lo notas porque ellos mismos saben sobrellevar el tema. Tienen todo muy estudiado.

A57: Hay que currar y ya está. También es cierto que la personalidad de cada uno debe de influir bastante.

A58: Seguramente se trate de seguridad en el repertorio. Los pianistas que vienen al auditorio ya son muy experimentados y tienen rodadas muchísimas veces las obras. En cambio nosotros nos estamos armando un repertorio nuevo cada año y madurarlo lleva tiempo.

IUNA 2012

A1: Hay gente más vulnerable, es una cuestión de personalidad.

A2: Pienso que el sentir el placer de tocar surge de un trabajo consciente y consecuente con el repertorio y el dominio del piano.

A3: Es cierto que hay compañeros que tienen una mayor predisposición al miedo

A4: La diferencia la irá marcando la trayectoria.

A5: La excesiva preocupación intenta resolver el problema, pero la diferencia está en que hay personas que no llegan a buen término con ella y ahí se desata el despoile.

A6: La autodisciplina en el estudio creo que marca mucho la diferencia entre los que están más cancheros en el escenario y nosotros...

A7: Tiene que ver cómo enfrentes al público o al tribunal, pero si no estudiaste estás perdido.

A8: Es bárbaro escuchar un pianista que te hace disfrutar. ¿La diferencia con nosotros los que estamos aprendiendo? Estamos a años luz del dominio del instrumento y el repertorio.

A9: Siento que tuve una evolución a lo largo de estos 4 años, es que laburé un montón además de presentarme a todo lo que podía si no la Gorda me mataba.

A10: Estamos aprendiendo (yo recién empiezo) y qué se yo... pero pienso que la autoestima irá subiendo a medida que suba la seguridad en las obras, el instrumento y la confianza en uno mismo.

A11: Creo que tiene que ver con la evolución de nuestro aprendizaje, me refiero al instrumento pero también sentirnos capaces de afrontar la presión de un concierto o un examen.

A12: Soy muy autocrítica conmigo misma. Veo una enorme diferencia entre mis compañeros que saben controlarse en el escenario y yo. Cuestiono mucho mi valía en esto.

A13: Es verdad que hay gente que la ves tocar como si estuviesen en el living de su casa.

A14: Cuando estudiaba en Armenia mis maestros me decían: repite, repite, 200 veces al

día; y me pasaba el día estudiando y eso me daba mucha seguridad; y eso que yo era una pendeja que tenía 13 años y veía la diferencia con los mayores que ya daban unos conciertos que eran una maravilla.

A15: Qué bárbaro esos pibes que ves que no se les mueve una ceja... yo pienso que nunca llegaré a eso...

A16: Claro que hay personas que se ponen más nerviosas que otras. Hay tantos casos (psicológicamente hablando) como personas. La personalidad tiene mucho que ver, también la autoestima, el temperamento que tienen desde chiquitos, etc. Mil cosas.

A17: Lógicamente que cada uno es como es y se va desarrollando manera diferente por lo tanto sus reacciones frente al público serán diferentes.

A18: Yo pienso que la cuestión es adquirir experiencia y estudiarse muy bien el repertorio.

A19: Laburo, laburo y laburo. No hay más. Ah, y subirte a todos los escenarios que puedas.

A20: Cuando vas a ver conciertos, al auditorio, al Coliseo o al Colón, a veces te sentís solo porque esos son músicos que no tienen este problema.

A21: El dominio del instrumento y el estudio analítico del repertorio es fundamental pero no es lo mismo que tocar en tu casa, ahí aflora tu personalidad.

A22: Creo que nos flagelamos un poco, creo que si tenemos las herramientas (me refiero a dominar técnicamente e interpretativamente el programa) tenemos que cambiar la manera de pensar y ser más positivos. Al final, todos han pasado por las mismas etapas, estudiar, ponerse nerviosos, fracasar, tener éxito... todo y si los grandes hicieron el mismo camino, es que vamos bien, no?

A23: La diferencia está en cómo abordamos nuestro estudio y la frecuencia con la que nos presentamos ante un tribunal o el público.

A24: Los grandes ya son grandes y nosotros apenas somos bebés de pecho y ya nos queremos comparar... Hay mucho camino por recorrer todavía...

A25: Te hablan de muchos recursos para no ponerte nervioso porque es cierto que hay gente que domina más el tema, pero para mí la cosa está en estudiar y no encerrarse tanto en casa a tocar, hay que salir fuera.

A26: Las personas que no se ponen nerviosas es porque tienen mucha experiencia; cuando tengamos esa experiencia nos podremos comparar.

CSMA 2012- 2013

A1: Me quedé pensando la última vez que hablamos y además de lo que te he dicho, puede ser que algunos de los grandes pianistas hayan pasado por alguna terapia o hagan yoga o técnicas de relajación. Como nosotros no nos enteramos... salvo de Arrau que se sabe que hizo psicoterapia.

A2: Creo que la diferencia está en la experiencia y que cada año vas aprendiendo a estudiar mejor, vas madurando.

A3: Es cierto lo que dice Diego, seguramente ellos tienen alguna ayuda. Lo que pasa es que nosotros solo vemos el resultado.

A4: La concentración es muy importante, pero no hace falta ser una gran pianista para

- darse cuenta. Lo que pasa es que nosotros nos ponemos a pensar en los pasajes inseguros... ellos nunca se suben a un escenario con un pasaje inseguro.
- A5: La personalidad, los pensamientos, tienen mucho que ver; pero me gustaría, un día, ser mosca, y poder entrar a ver cómo estudia Lang Lang, por ejemplo.
- A6: Hay que estudiar para dispersar las dudas que tengas, y eso hacen los profesionales.
- A7: Yo estudio un montón, pero siempre se te escapa algo. Me pongo nerviosa, pero ya estoy en la etapa en que una vez que empiezo a tocar me tranquilizo y me concentro. Pienso que la comparación es que hay gente que se tranquiliza desde el principio.
- A8: Pienso que si no eres capaz de visualizar con seguridad las obras del programa que vas a tocar, te estás abriendo al miedo escénico. Los pianistas profesionales, no creo que vayan con dudas de memoria antes de salir al escenario.
- A9: La manera de ser de cada intérprete, eso viene de fábrica, pero luego está la capacidad con la que aprendes y las experiencias que hayas vivido anteriormente.
- A10: La forma de estudiar va cambiando con el tiempo, vas evolucionando, te vas dando cuenta de las progresiones armónicas, la estructura de la pieza, y todo eso te va dando seguridad. Supongo que los que no sufren nervios irán pensando en todo eso mientras tocan...
- A11: A mí me parece más saludable pensar en lo que tengo que hacer yo, para ir superando estos nervios, que mirar al de al lado a ver qué está haciendo. Lo que sí hago es observar a los que saben de verdad.
- A12: Pienso que algo sucede en el camino, porque fíjate a los niños que en general les encanta actuar delante del público y cuando llegamos a estas edades ya no tanto, o por lo menos no lo pasamos tan bien... Por ahí, los que no se ponen nerviosos son los que dicen: «voy a pensar como cuando era niño...»
- A13: Puede ser que hay gente que es más optimista, más confiada en sí misma y eso se transmite a la hora de tocar en público.
- A14: Como te dije el año pasado, hay gente que usa el truco de menospreciar al público, pero en el fondo saben que se quieren engañar a sí mismos.
- A15: Yo soy muy optimista y creo que los que llegan a tener éxito también lo son porque siguen tirando para adelante, esforzándose y trabajando duro para el próximo concierto.
- A16: Según vas haciendo la carrera, vas notando la diferencia; creo que esta es una etapa (en el superior) donde encontramos un punto de inflexión porque nos enseñan nuevos recursos y oportunidades para aprender, como las masterclass que a veces se dan en el conservatorio.
- A17: Uno va evolucionando, no soy el mismo ahora que cuando entré en 1º y creo que ahí está la diferencia, la seguridad y el control que vas obteniendo del instrumento, la técnica y la manera de estudiar.
- A18: Yo todavía me siento bastante descontrolada. Siento que hay más oportunidades de mostrarse ante un tribunal, otros profesores o una audición. Y eso poquito a poquito me va dando más confianza, pero voy a pasos muy pequeñitos...
- A19: Espero que año tras año la cosa cambie... todavía creo en que la diferencia parte de la personalidad de cada uno y la facilidad para hacer las cosas.

- A20: Estoy notando algunas diferencias del año pasado a este, así que me parece que la cosa va por la manera de estudiar.
- A21: Como el año pasado repetí curso, me relajé un poco y creo que he evolucionado un poco. Estoy estudiando más, porque además ya no puedo volver a repetir.
- A22: Creo que me estoy acercando a esas personas que disfrutaban en el escenario. Ahora intervengo en las masterclases y no lo paso tan mal, antes me parecía todo un drama.
- A23: Intento ponerme en la piel de los pianistas profesionales, humildemente hablando, y poco a poco voy ganando espacio, voy concentrándome en mi trabajo, en el análisis, en la técnica y la interpretación. Me va mejor.
- A24: La experiencia te va preparando para la carrera, cuanto más toques, más seguro te sentirás y te vas acostumbrando a prepararte.
- A25: La historia está en el estudio profundo que hagas, como los profesionales. La diferencia está en que ellos van con todo seguro.
- A26: Además de la manera de estudiar, está en las decisiones que vas tomando mientras estás tocando, si te centras en lo que tienes que hacer, cómo resolver un pasaje, o si te pones a pensar tontería que te distraen.
- A27: Cada año noto más diferencia, sin tener que mirar a otros. Simplemente me siento más seguro con las obras y eso me da más tranquilidad.
- A28: Esta es una carrera en la que estás siendo evaluada permanentemente, por tus profesores, tus compañeros, el público y tienes que hacerte fuerte para afrontarlo. Creo que la diferencia está en eso, la fortaleza que vayas adquiriendo.
- A29: Cuanto más comparo, me veo incapaz... y eso va a peor... no sé.
- A30: Me comparo con mis compañeros y poco a poco me doy cuenta que somos muchos los que sufrimos.
- A31: Sé que existen personas más vulnerables, pero yo les diría que aprendan a estudiar y a concentrarse que ahí está la clave de todo.
- A32: La tranquilidad te la da la preparación, el estudio, y después que te presentes a todos los concursos, masterclas y conciertos que puedas; eso te da experiencia.
- A33: Yo pensaba que había mucho con el tema de la personalidad, pero también es cierto que la personalidad se va moldeando según van pasando los años.
- A34: Parece mentira pero si miro cómo estaba cuando di mi examen de ingreso y ahora, he cambiado mucho. No estoy completamente tranquilo pero he notado que si uno busca nuevas maneras de estudiar, te vas haciendo cada vez más fuerte.

IUNA 2013

- A1: Sí, hay gente más predispuesta al miedo.
- A2: Cuando voy a ver un concierto se ve claramente que el pianista ha hecho un trabajo minucioso y creo que ahí radica la diferencia.
- A3: Yo me fijo en los compañeros que son los mejores y trato de estudiar como ellos y copiarlos.
- A4: Creo que la mejora se irá dado día a día a lo largo de los años, de la práctica y el estudio solitario.

- A5: Creo que la preocupación por un concierto que vas a dar no es el problema en sí, sino que si está guiada por la ansiedad o el miedo y eso hace que sea más grave.
- A6: Si te esforzás y laburás duro para resolver los problemas, seguro que pasas de categoría, a los que controlan la situación.
- A7: Tiene que ver con tus inseguridades, si son persistente en los esfuerzos, o sea si tenés la suficiente fuerza de voluntad como para llegar a la meta.
- A8: La diferencia te la va dando la experiencia y los años que están repitiendo un repertorio, por ejemplo: Gelber hace mil años que sigue tocando el Emperador, o el 2 de Brahms... siempre lo mismo.
- A9: Yo creo que tiene que ver con que hay gente más positiva, que son las que afrontan todo con tal de alcanzar sus metas, incluso cuando el camino es difícil.
- A10: No quiero pensar en los que no se ponen nerviosos porque me pone más nerviosa... Digamos que yo no dispongo de optimismo.
- A11: A lo largo de la carrera uno va evolucionando como persona y como pianista.
- A12: Por suerte este año termino... si Dios quiere!!! Veo que muchos compañeros se lo pasan bomba y yo sufro como una madre... así que después de la tesina tocaré para mí en casa.
- A13: Hay personas que tienen más control mental en esos momentos de estrés, puede que hagan meditación, yoga, acupuntura, no sé...
- A14: Yo creo que la diferencia está en que nosotros (los que estamos estudiando) tenemos mucho miedo al ridículo y ellos no, o ya han pasado por eso.
- A15: Yo pienso que hay una evolución en las personas con respecto a este tema que está marcadas por distintas etapas
- A16: Pienso que detrás de todo esto debería haber un trabajo psicológico ordenado, porque muchos pianistas profesionales han sufrido los nervios y no por no saberse las obras sino por sus inseguridades personales que las trasladan a su medio de expresión que es el acto de interpretar.
- A17: La diferencia puede estar en la manera de estudiar y cultivar la visualización y la exposición imaginaria para desdramatizar un poco la situación. Por eso mi profesora dice que son muy importantes los ensayos en el teatro o la sala donde vamos a tocar, no solamente para probar el piano sino también para verte en el escenario y mirar para todos los lados.
- A18: Tener el programa muy bien estudiado y analizado. Y después hacer simulacros. Te das cuenta de la diferencia cuando ves a los de 4º que ya están más cancheros.
- A19: Mentalizarte mientras estás estudiando. Pero tenés que tener todo el tema arreglado para poder pensar en la situación y no si vas a pifiar o te va a venir una laguna.
- A20: Son de otro planeta.
- A21: Pienso que el miedo es que te quedes en blanco, aunque algunas, muy pocas veces oí que algún pianista se quedara en blanco como Pía S. Eso por un lado te consuela, pero me muero!!!
- A22: La diferencia está en que algunos evolucionan y llegan, y otros no pueden superar sus miedos.
- A23: Sí, hay personas más tranquilas y otras más nerviosas pero creo que la diferencia

está en el control y los medios que tenemos en nuestras manos para poder ejercer ese control, como por ejemplo, un buen estudio, una buena concentración...

A24: Todo se aprende y pienso que el saber dominar nuestras emociones también, así como aprendemos a dominar una partitura.

A25: Encerrarse es lo peor que podés hacer. Y no solo en encerrarse físicamente sino mentalmente, estudiar como si estuvieses en una clase magistral donde todos aprenden a estudiar algo y todos miran y opinan.

CSMA 2013-2014

A1: Hay que currar mucho, dale que te pego, y ensayar delante de amigos o parientes. Creo que ahí comienza la diferencia.

A2: Todos sentimos miedo, más o menos. La cuestión está en que no nos bloquee, que no nos paralice. La diferencia puede estar en que los pianistas saben manejar esos segundos de bloqueo y lo salvan con los recursos que ellos tienen.

A3: Puede ser que tenga mucho que ver la personalidad de cada uno, pero eso puede cambiar con el tiempo.

A4: Muchas veces he visto videos de Barenboim en clases magistrales y te das cuenta cómo enseña el tío, analiza todo al milímetro... claro así nunca puedes tener dudas.

A5: Aprendo mucho en las masterclases, los profesores que vienen son concertistas y tienen un dominio absoluto de las obras y de la escena. Mola mucho.

A6: Según nos vamos haciendo más mayores, vamos adquiriendo responsabilidades y eso hace que tengas que tomar decisiones, me refiero mientras estás tocando. Pero si estás indeciso es porque puede que te falten recursos o capacidad.

A7: Uno refleja lo que es, pero también se nota si el trabajo que hiciste es bueno.

A8: No te puedes mentir ni engañar al público, si no estudiaste bien, se nota.

A9: El trabajo duro y bien hecho, marca la diferencia. Y no lo digo comparándonos con los grandes, sino entre nosotros.

A10: Yo me comparo a mí mismo cuando entré y ahora. Tengo mucho más control y eso que he tenido momentos de relajarme demasiado pero ahora estoy con las pilas bien puestas porque este año acabo.

A11: Todo va cambiando, inclusive cuando tu profesor te da obras nuevas de un curso a otro, es para evolucionar o porque te ve que estás listo para abarcarlas. Creo que ese es el camino que nos lleva a ser como aquellos que admiramos.

A12: No sé cómo llegaré a controlar la situación, o si algún día la podré controlar. A diferencia de muchos de mis compañeros que ya están en 3º como yo, sigo poniéndome muy nerviosa; no me convencen las soluciones que me dan... y eso que hice Miedo Escénico.

A13: Yo no tengo nada de facilidad, a diferencia de otros compañeros y me pongo muy nervioso en las audiciones. Debe ser por mi inseguridad.

A14: Sí, estoy convencido que el estudio pensado y razonado es lo que marca la diferencia. Si no, es como dar palos de ciego.

A15: Estudio más, pero no me parece que estudie mejor... sigo sintiéndome menos, cuan-

- do oigo a algunos compañeros que tienen un dominio espectacular en las audiciones.
- A16: Con la evolución viene la seguridad, te vas dando cuenta de dónde hay que mejorar sin perder el rumbo.
- A17: ya estoy preparando el final de grado y estoy nerviosa, aunque faltan unos cuantos meses, pero son cosquillas en el estómago; pero veo que mis compañeros de 4º también están igual.
- A18: Yo me siento bastante preparado a nivel estudio, mental... Veo que hay gente que todavía lo está pasando mal y les digo que cambien en chip y se pongan a analizar si el estudio que hacen les es suficiente o no.
- A19: La diferencia está en que seas sincero contigo mismo y no digas estudié, cuando en realidad lo que estuviste haciendo es tocar y repetir mil veces las cosas. Eso no es estudiar.
- A20: Los profesionales no se ponen a pensar tonterías mientras están trabajando, se concentran en lo que tienen que hacer y ya está.
- A21: Cómo mola... estoy muy contento de haber cambiado mi manera de estudiar y de analizar las obras. Me da libertad para expresarme. Si pudiera decirle a mis compañeros (los que están agobiados) lo bien que te sientes trabajando así, y que me crean.
- A22: Creo que la diferencia está en cómo vas fortaleciendo tu personalidad. Eso suponiendo que ya tengas el tema del instrumento resuelto, claro está.
- A23: Estoy algo desmotivado, sigo mirando a mis compañeros como evolucionan y yo me veo estancado en mis errores, mis tensiones. Tampoco he hecho mucho para cambiar, la verdad.
- A24: A veces compararte no es malo, porque ves que no estás sola en esto de los nervios. Hay otros que ya lo han superado, pero son los menos.
- A25: Pienso que si se sienten inseguros y tienen miedo, con más razón que nadie tienen que buscar cambiar la manera de estudiar, porque ya ven que eso no les vale para nada.
- A26: El rodar las obras, una vez que las tienes bien aprendidas, con los pasajes resueltos. Por eso los pianistas profesionales se la pasan dando conciertos todo el tiempo y supongo que antes de poner una obra nueva sobre el escenario la foguearán ante todo que conozcan.
- A27: La experiencia que te van dando las audiciones, concursos y todo a lo que te presentes, te van dando tablas. Creo que esa es la diferencia entre unos y otros.
- A28: Hay que buscar otras alternativas de estudio porque cada vez hay menos tiempo para dedicarle al instrumento. Sé de muchos pianistas que estudian en los aviones, y no es que tengan un piano en el avión, sino que van estudiando la partitura en su mente. Debe ser uno de los tantos recursos que ellos tienen y que uno se entera por casualidad.
- A29: Es genial ver a un pianista en un concierto, la concentración, cómo disfrutan, parece que están atrapados en el limbo y no se enteran que hay público.
- A30: No sé cuál es la diferencia... no... es decir, veo cuál es la diferencia lo que no sé es por qué y me encantaría saberlo.

- A31: A mí me encanta tocar el piano. Tengo un poco de nervios antes de las audiciones pero mantenga bastante el control. Sí es cierto que hay chicos que lo pasan fatal, pero yo pienso que no estudian lo suficiente, se dispersan mucho.
- A32: Yo tiemblo toda mucho, pero también estudio mucho. Espero que con el tiempo pueda llegar a controlar. Envidio a los que no tiemblan o por lo menos no se les nota.
- A33: Yo soy un poco ansioso, me tengo que relajar más, pero soy así todo el tiempo. Es una cuestión de personalidad. Y creo que es importante, en mi caso, la elección del programa porque depende de cómo empiezo, a ver cómo sigo. Puede ser una estrategia que también marque una diferencia, no lo sé.
- A34: El control y hacer lo que tengas que hacer para no tener sorpresas en el escenario. Todo tiene que estar estudiado, como los profesionales.
- A35: Cuando vas al auditorio a ver a alguien, te das cuenta que muchas veces hay mucha humildad en ese tío y no es falsa modestia. Es que son conscientes de lo que hay y reconocen que siempre hay algo para mejorar con esfuerzo y dedicación. Una maravilla.
- A36: La verdad es qué no sé cuál es la diferencia, tampoco me puse a pensar...

IUNA 2014

- A1: La diferencia está en el laburo, no solo cuánto, sino cómo.
- A2: Los pianistas que vemos en el teatro son ya consagrados, que viajan por todo el mundo dando conciertos y creo que ahí ponemos el listón demasiado alto. En nuestro caso, desde nuestra perspectiva del estudiante que recién empieza la licenciatura, tenemos que mirar más cerca y pensar en los esfuerzos que tenemos que hacer para lograr llegar.
- A3: Yo buscaría las diferencias dentro de los mismos niveles. El nuestro es uno y los genios son otros. Todos han pasado por lo mismo incluso algunos, se sabe que han cancelado conciertos porque les da ataques de ansiedad. Así que todos somos humanos y no nos vamos a engañar.
- A4: La fortaleza mental es un punto. Unos tienen más que otros.
- A5: Soy muy vulnerable, y veo a compañeros (ya no a los grandes) que cada año que pasa van controlando cada vez más y yo soy sincapaz... no sé qué voy a hacer.
- A6: Pienso que la gente que controla, además del instrumento, puede que hagan terapia, o algo así...
- A7: Habrá una etapa que superar que es la de reforzar la personalidad para que podamos aliviar el estrés. Eso deben de hacer los profesionales.
- A8: Creo que hay que darle tiempo al tiempo y saber ir evolucionando como pianistas y como personas. Mejor dicho, al revés.
- A9: Mas allá del dominio del instrumento y el repertorio hay una adquisición de fortaleza, evolutiva que hace que los conceptos cambien a medida que van pasando los cursos. Estas ideas son un factor influyente que determina la autoestima... Habría mucho para charlar...
- A10: La diferencia la marca todo lo que hagas para que el resultado sea el que vos querés. Porque si no hacemos nada, entonces nada va a cambiar.

- A11: Me llegó el turno de hacer la tesina. Siento la diferencia de cuando entré a 1º, es enorme... Estudié mucho y me concentré. Le di pelota a todo lo que me decía la profe y tenía razón. Estoy mucho más tranqui. Ahora veo la diferencia.
- A12: Para mí son raras excepciones... aunque de vez en cuando te enterás que alguno también sufría nervios, lo que pasa es que no se sabe...
- A13: En general ves a los pianistas en el teatro, tranquilos, no se enojan. En cambio nosotros nos enojamos enseguida cuando pifiamos, es como que no aceptamos ni un error, es todo o nada.
- A14: El miedo se supera enfrentándolo, en nuestro caso como pianistas estudiantes. Si nos escondemos debajo del piano, nunca seremos profesionales.
- A15: Sí, la diferencia está en el control, pero la cuestión es cómo. Las armas nos las tienen que enseñar nuestros profesores, para eso vamos a aprender.
- A16: La diferencia está en que algunos usan toda la artillería cuando se suben al escenario y otros una gomera...
- A7: Hay muchas formas de afrontar el miedo o los nervios. Primero hay personas que deciden enfrentarlo y otras siguen con la carga sobre los hombros.
- A18: Hay personas que se ponen nerviosas porque se ponen a espiar detrás del telón para ver si la sala está llena o hay poca genta.
- A19: Sí, es verdad que hay gente más nerviosa que otra, pero la cuestión está que hay que hacer algo para remediarlo, porque si no en esta profesión te comen los piojos...
- A20: Creo que es muy importante hacer un trabajo detallado de las obras, con tranquilidad, y eso después se transmite y marca la diferencia.
- A21: El trabajo bien hecho, intenso. Eso hacen los grandes.
- A22: A mí me gusta tocar más cámara, me siento protegido. Aunque si veo algún concierto en el auditorio o en el teatro, todos están igual de tranquilos... o por lo menos es lo que nos hacen creer...
- A23: Seguramente la cuestión esté en el estudio. Como yo estudio poco...

¿Sientes diferencia entre «miedo» como emoción negativa o «disfrute» como emoción positiva? ¿Lo ves normal?

CSMA 2009-2010

- A1: Sí.
- A2: Sí.
- A3: Hay quien no le importa mucho.
- A4: No, es una obsesión.
- A5: No lo veo normal sentir miedo, porque si eres músico... es tu trabajo. La emoción es normal, después de la audición.
- A6: Sí, me parece normal.
- A7: Sí.
- A8: Las dos cosas
- A9: Sí.

- A10: Sí, totalmente normal sentir miedo.
- A11: Si no sintieras eso, entonces no te importa nada lo que estás haciendo.
- A12: Miedo, seguro.
- A13: Miedo sí, emoción con el tiempo...
- A14: Por ahora más miedo que emoción.
- A15: Nosotros miedo, los profesionales emoción.
- A16: Sería genial sentir más emoción que miedo
- A17: Para los seres normales como nosotros estamos en la etapa del miedo; con el tiempo espero que cambie.
- A18: Son dos cosas totalmente opuestas.
- A19: ¡¡¡El miedo es horroroso!!!
- A20: Cuando uno está emocionado o ansioso por tocar es superpositivo, pero cuando estás nervioso, no.
- A21: Espero que llegue el día en que no sienta más miedo y me pueda emocionar mientras toco.
- A22: Con el tiempo será normal sentir emoción y no miedo... supongo.
- A23: Nosotros todavía estamos en camino de lograr sentir más emoción que miedo.
- A24: Habrá gente que sabe hacer emoción del miedo.
- A25: Los compañeros, no controlamos nada, ni el miedo ni la emoción...
- A26: Normal sentir miedo.
- A27: Te puedes llegar a descontrolar por miedo en un concierto... y de emoción... nada.
- A28: Es un problema el miedo.
- A29: Ojalá todos pudiésemos emocionarnos a tal punto de olvidarnos del miedo.
- A30: En el momento del miedo, te absorbe tanto que se adueña de la situación y ya no puedes hacer más nada.
- A31: El miedo es incontrolable, al menos para mí.
- A32: Por ahora no conozco ningún estudiante del conservatorio que no sienta miedo, en mayor o menor grado, pero lo sienten.
- A33: Estoy deseando que llegue el día de la emoción total y el miedo se vaya para siempre.
- A34: El miedo paraliza
- A35: El miedo lo sufres, la emoción la disfrutas.
- A36: Cuando uno está ansioso por tocar, estás emocionado, estás bien; pero los nervios destrozan todo.
- A367 Miedo, todo el mundo; emoción menos.
- A38: Hay que saber pasar del miedo y focalizarse en la emoción... aunque no es fácil... con experiencia.
- A39: Es normal, aunque no es común.
- A40: Creo que lo bueno es saber utilizar el miedo y transformarlo en emoción; aunque más que el miedo creo que es los nervios.

IUNA 2010

- A1: Dar un concierto o enfrentarse a un tribunal es un aprendizaje como cualquier otro.

- No se puede negar. Pero hay que pensar que el público está para disfrutar y nosotros también.
- A2: Nunca tocas igual de bien sobre el escenario que en tu casa, eso es obvio, pero cuanto más toques en tu casa, o sea estudies a conciencia, más incrementarás tu capacidad de actuación y eso no deja que el miedo se apodere de vos.
- A3: Hay que centrarse en la música, y dedicarse a disfrutar uno mismo.
- A4: Yo creo que uno puede disfrutar en el nivel que estemos (yo estoy en 1º) y mientras tantos seguimos avanzando.
- A5: Una obra o un programa no se practica solamente para tocarla perfecta sino para interpretarla y eso da mucho placer. Y si nosotros disfrutamos el público también.
- A6: Yo creo que hay mucha diferencia, si es que te referís al miedo como algo negativo y la emoción como algo positivo... Pero la diferencia está en el optimismo o el pesimismo que ponés cuando afrontás los retos que van surgiendo en esta etapa de estudiantes.
- A7: Nosotros los pianistas del superior, nos vemos expuestos a un gran número de conciertos y concursos que no siempre somos capaces de resolver por culpa de la ansiedad o los nervios. Por supuesto que el miedo es lo peor que te puede pasar. Pero gracias a Dios que tenemos la posibilidad de enfrentar público y tribunales muy seguido porque así nos vamos acostumbrando.
- A8: También creo que el optimismo tiene mucho que ver para poder afrontar todo tipo de exposiciones a las que nos sometemos permanentemente en esta carrera. Si sos optimista puede que te des la oportunidad de emocionarte con lo que estás tocando.
- A9: El tocar frente al público es una práctica que requiere mucho nivel y eso nos genera ansiedad porque nos autoexigimos mucho. Si nos tomáramos las cosas un poquito más relajados, pienso que disfrutaríamos más.
- A10: El miedo siempre está ligado a una situación concreta como es el concierto o un concurso. Creo que más a los concursos porque te jugás algo más importante, una beca, una serie de conciertos, un premio, además del currículum.
- A11: Yo pienso que el miedo es una emoción en sí, lo que pasa es que es una emoción negativa. En cambio cuando decimos «emoción» siempre lo asociamos con algo agradable, positivo.
- A12: Yo siempre he sentido miedo, no conozco la emoción, a no ser que toque otro...
- A13: El tener conciencia de que estás por enfrentarte al peligro hace que el bocho empiece a funcionar a mil y no precisamente para bien... Ahí aparece el miedo. La emoción... llegará con el tiempo y mucho fogueo.
- A14: Yo me emociono mucho, pero también estudio mucho para poder estar así. Tengo un carácter fuerte y no le tengo miedo a nada.
- A15: En realidad creo, no estoy muy segura pero, el miedo es una emoción en sí. Que sea buena o mala es otra cuestión.
- A16: Hay mucha diferencia, pero en mi caso depende del contexto musical, porque prefiero tocar en grupo y si además es jazz mucho mejor. La música clásica es tan cerrada, tiene códigos tan bloqueados que me dan claustrofobia.

- A17: El miedo te puede anular a tal punto que sos incapaz de actuar, y muchas veces eso desencadena el abandono de la carrera. Lo que habría que hacer es establecer relaciones entre la escena y el miedo o los nervios para prevenir estas situaciones.
- A18: Yo soy muy cerebral, controlo mis nervios pero tampoco me dejo llevar demasiado por la emoción, por las dudas... a ver si me descontrolo...
- A19: A mi me da miedo todo, los conciertos, los concursos. Hay mucha gente desconocida y en los concursos un desastre porque estoy siendo juzgada... me muero. Y eso que estudio mucho... bueno... tampoco tanto... jaja
- A20: Las emociones se pueden controlar, el miedo... tengo dudas.
- A21: Yo sufro mucho la ansiedad anticipatoria, algunos días antes ya me empiezo a sentir mal. Pero me emociona escuchar a algún compañero que disfruta cuando toca. Me parece buenísimo.
- A22: Creo que todos nos ponemos nerviosos, pero eso de tener miedo me parece demasiado. Sí, siento emoción cuando estoy muy metido en la música, pero eso se lo debo a que he dado muchísimos conciertos y me he presentado a todos los concursos que ha habido en Buenos Aires y otras ciudades. Ahora termino, hago mi tesina y estoy en paz.
- A23: Hay muchas personas que tienen miedo porque los llevan arrastrando desde antes, han tenido experiencias traumáticas y eso no creo que se resuelva estudiando solamente, necesitan ayuda terapéutica; así podrán llegar a disfrutar y emocionarse.
- A24: Yo soy muy emotiva, enseguida me saltan las lágrimas, pero me puedo dar ese lujo porque en estos 4 años me he subido a todos los escenarios que he podido y me he presentado a muchísimos concursos fuera y dentro del IUNA

CSMA 2010-2011

- A1: Sí, porque me anula el disfrutar
- A2: Por supuesto.
- A3: Sí, aunque no a todos le importa.
- A4: No es normal vivir con algo que te anula.
- A5: Sí, por eso disfruto después...
- A6: Sí, depende en qué medida.
- A7: Sí, mucha.
- A8: Sí, no debiera pero pasa.
- A9: Sí, y espero que algún día me deje disfrutar.
- A10: El miedo es lo más corriente.
- A11: Es una pena, pero sí.
- A12: Sí, y además lo sufres.
- A13: Más miedo, porque no te deja disfrutar.
- A14: Hay mucha diferencia, porque el miedo te anula en cambio la emoción aporta cosas positivas.
- A15: Por ahora sigo con miedo, veremos si con los años cambia...
- A16: Sí, siento la diferencia, pero creo que si pudiésemos tocar más seguido seguro que aprenderíamos a disfrutar más de un momento así...

- A17: Poco a poco voy venciendo esa diferencia, pero con muchísimo estudio.
- A18: Para mí, no tiene nada que ver la una con la otra. El miedo te obstaculiza y la emoción te hace enriquecer tu interpretación.
- A19: Miedo, miedo, miedo... eso es lo que siento por ahora, espero descubrir la emoción... algún día. Todavía me queda 4º...
- A20: Lo normal sería sentir emoción siempre, porque si nosotros disfrutamos, el público también.
- A21: Aún tengo un poco de miedo. Me cuesta más en una audición porque no te da tiempo entrar en clima; pero si es un recital tuyo solo, como el final de grado, en el transcurso te vas relajando y al final llega la emoción.
- A22: Ya estoy en 4º y me fastidia no poder disfrutar.
- A23: Estoy tan acojonada que no puedo disfrutar nada.
- A24: El miedo me anula, me dan ganas de ir al baño, no disfruto nada, quiero salir corriendo...
- A25: Siento la diferencia del miedo o la emoción, dependiendo si estoy en un concierto o si estoy en un examen o concurso.
- A26: Todo el mundo siente miedo.
- A27: El miedo hace que puedas llegar a perder el control, pero si te emocionas mucho, por ahí se te va la pinza...
- A28: Está claro que en un concurso no se disfruta, aunque debería ser igual.
- A29: Lo ideal sería emocionarse y no pensar en chorradas.
- A30: El miedo, te anula todo.
- A31: Sí, hay mucha diferencia, porque estás tan pendiente de todo lo que te pueda pasar, que te olvidas de disfrutar.
- A32: Intento concentrarme en lo que tengo que hacer, pero el disfrute, si viene, es un buen rato después.
- A33: Yo sufro mucho miedo, aunque sé que no es normal...
- A34: Sí, lo siento, y creo que no es normal, pero para mí si algo sale mal, es una tragedia.
- A35: Sí, es una lucha permanente.
- A36: El miedo destruye todo, lo paso fatal.
- A37: Sí, hay mucho miedo pero creo que se debe a la gran presión que uno tiene, por las audiciones del conservatorio, o los tribunales; pero cuando das un concierto por ahí... me lo paso bastante bien... no tengo tanta presión.
- A38: Estamos tan pendientes de lo que hay que hacer que cuando me acuerdo que estaba allí para disfrutar, ya pasó...
- A39: A veces he logrado emocionarme un poco. Como recién estoy en 1º, pienso que con el tiempo y muchas audiciones me lo pasaré bien.
- A40: Lamentablemente en el momento del concierto, a veces nos ocupamos muy poco de la interpretación como hecho artístico y estamos pendientes de si fallamos y eso no nos permite disfrutar... mejor dicho, nos olvidamos de disfrutar.
- A41: Cuando uno está ansioso por tocar, es que estás emocionado y estás bien.

IUNA 2011

- A1: Sí, supongo que el miedo muchas veces anula, pero hay que aprender a pilotear la situación.
- A2: Claro que hay diferencia, pero si estudias analizando, desmenuzando las obras al máximo, no hay dudas y por lo tanto el miedo desaparecerá.
- A3: La diferencia está en si te concentrás o no en lo que estás haciendo; porque al final, el miedo te agarra cuando estás pensando boludeces.
- A4: Hay chicos más vulnerables psicológicamente hablando, y pienso que ahí, es donde habría que hacer un estudio para que puedan superar el miedo. Es que si no, la carrera de pianista puede llegar a ser caótica.
- A5: El disfrute es fundamental, para todo, pero para una carrera artística como la nuestra, mucho más. Así que si sentís que algo te anula, tenés que recurrir a alguna terapia para que te ayude.
- A6: Yo soy muy positivo, en general. Pienso que en esta carrera cada uno persigue unos objetivos, tiene unas expectativas, unas metas, y nos movemos en consecuencia para lograrlas. No creo que nadie diga: «esto no me vale para nada» y lo siga haciendo. Estaría chiflado.
- A7: Pienso que la diferencia desaparece cuando te presentás a todos los concursos que puedas. Además nosotros somos evaluados cada año, ante un tribunal, para mostrar lo que hiciste durante el año. Nuestras materias son anuales y tenés que pasar por el examen si querés pasar al próximo año. Yo creo que eso te va curtiendo.
- A8: Claro que hay diferencia entre emocionarte y tener miedo. Hay que ser positivo y agarrarte de todas las herramientas que te dan tus profesores y salir afuera a tocar. Al miedo hay que enfrentarlo, y más nosotros que elegimos una carrera donde la exposición al público es permanente.
- A9: A veces nos ponemos el listón muy alto. Hay que ir paso a paso. No te vas a tirar de cabeza a la piletta si todavía no sabes nadar... Nosotros, en el IUNA, tenemos muchas posibilidades de tocar, hay muchas actividades y los profes son macanudos y te alientan para que te presentes a todos los concursos. Así te vas curtiendo.
- A10: El miedo te anula, pero hay que enfrentarlo, sin miedo... valga la redundancia. Si tenemos las armas para defendernos, ¿a qué le tenemos miedo? Es cuestión de darle nomás.
- A11: El miedo no te deja disfrutar, es verdad. Eso es peligroso para una carrera como la nuestra. El que realmente lo sufre debería buscar ayuda profesional. Ahora, si es cuestión de estudio, que no te sabés bien las obras, o tenés miedo a pifiar... eso es otra cosa. Se soluciona cambiando la manera de estudiar y después presentarte a todos los lados.
- A12: A mí, el miedo me anula totalmente. No sé si esto es lo mío, pero yo amo la música y la disfruto mucho cuando voy a ver un concierto. Pero yo me veo incapaz de enfrentarme a las audiciones. Hago lo mínimo indispensable para pasar de año, pero cuando me pongo a pensar en esto, me acuerdo que en un par de años tengo que hacer la tesina!!!! Qué horror. Bueno, ya veré...

- A13: La preparación, el estudio organizado y analizado, son algunas de las herramientas que nos enseñan los profes. Es muy importante que confíes en lo que te dicen, si no estás perdido, estás solo y empezás a sentir miedo. Hay que dejarse aconsejar y si tu profe te dice: «en tal sitio hay un concurso, presentate», hay que darle bola.
- A14: A mi me encanta tocar el piano en público!!! No tengo miedo, nunca lo tuve. Un poco de nervios en la barriga antes de empezar, nada más.
- A15: Las emociones pueden ser buenas o malas, y si son malas te anulan, no disfrutas.
- A16: Pienso que la constante e intensa autoevaluación que nos hacemos hace que nos invadan pensamientos negativos, aunque no siempre. Pero si esos pensamientos negativos son permanentes pueden llegar a transformarse en una fobia. Con lo cual habría que pedir ayuda profesional en la materia. Si los pensamientos positivos son mayores que los negativos, ahí ya estamos frente a un sujeto que puede disfrutar sobre el escenario y frente a un tribunal. Suponiendo que además tenga las herramientas adecuadas para poder enfrentar esa situación.
- A17: Sí que hay mucha diferencia, son dos polos opuestos. El miedo te obstaculiza todo, no solamente no podés disfrutar sino que además perdés el control de todo, tu cuerpo, el programa, el instrumento... todo.
- A18: Pienso que tiene que ver con el estudio, seguramente. Pero además de la preparación que hagas para ir a dar un concierto o presentarte a un concurso. Ahí es muy importante que tu profesor te guíe. Y obviamente, creo que también influye mucho si tocás seguido o no.
- A19: Estoy segura que las horas que le dedicás a tu estudio es fundamental. Además de después foguear el programa antes de ir a dar un concierto. Yo no tengo excusa porque mi profe me invita a todos los conciertos que organiza y me obliga a presentarme a todos los concursos, así siempre tenés las obras al día.
- A20: La diferencia te la va dando las tablas que vas teniendo. Ahora estoy preparando la tesina. Por supuesto que hay diferencia entre sentir miedo o emocionarte. Pero como todo es cuestión de entrenar.
- A21: Yo soy muy sensible, quizás demasiado, y me emociono mucho con la música pero que la toque otro...
- A22: La experiencia es fundamental, va marcando la diferencia. Vas perdiendo el miedo y vas aprendiendo a disfrutar. Pero tiene que haber oportunidades para presentarte ante el público si no es lo mismo que nada.
- A23: Si no tenés ninguna experiencia traumática que tengas que acudir a consulta, pienso que el miedo se puede superar, mejor dicho el nerviosismo. Hay que hacer experiencia, subirte a todos los escenarios que puedas con un programa bien preparado, sin dudas; si tenés dudas volvés para atrás... y otra vez el miedo.
- A24: Cuando sos pibe y empezás el conservatorio, tenés una meta. Después con los años puede que la meta vaya variando, pero si te mantenés firme vas a querer dar conciertos y por qué no, un buen profesor. Así que hay que aprender a controlar los nervios de forma consciente para poder transmitirlos, el día de mañana, a tus alumnos; pero primero para vos, para poder disfrutar en el escenario.

- A25: La primera diferencia aparece cuando los músculos se ponen tensos y las manos no te responden. Después la otra gran diferencia está en los pensamientos que tenés: positivos o negativos. Algunos te dan la clásica solución: imaginate al público, o al tribunal, desnudos. Bueno, es una opción que a mí no me parece muy profesional. La otra es, si tu manera de estudiar no te da resultado, cambialo. Y después de todo eso andá y presentate a todo lo que puedas, además de las audiciones que haga el conservatorio.
- A26: Sí, el miedo te paraliza, pero sin llegar a ser algo patológico, o sea pasar a categorías más complejas, lo importante es afrontarlo con continuidad. No podés esperar a presentarte a tu próximo examen, que va a ser dentro de un año... (es muchísimo tiempo) para poner a prueba tus nervios. Hay que ir a buscar concursos, o lo que sea para ir practicando. No esperes a último momento. Y lo mismo con los conciertos.

CSMA 2011-2012

- A1: Ya estoy en 3º y espero que pronto desaparezca el miedo y llegue la emoción.
- A2: Creo que la experiencia es lo que irá marcando las distancias.
- A3: Muchos pasan de todo esto, pero sí es normal sentir miedo.
- A4: Lo normal sería poder disfrutar de cada presentación.
- A5: Yo creo que la diferencia está en la presión que te da un concurso o un concierto. El concurso me da más miedo.
- A6: Sí, es lo más común, más que normal... Lo que sucede es que nos faltan hacer más audiciones, tener más frecuencia ante el público o ante los tribunales.
- A7: Sí, la diferencia es notoria.
- A8: Uno puede sentir miedo en un examen y emoción en un recital.
- A9: He llegado a este momento de la carrera en la que tengo que preparar el final de grado y siento miedo; me gustaría poder emocionarme porque sé que será un momento único y no me lo quisiera perder.
- A10: Miedo es lo normal, aunque no debería ser lo normal... Pero creo que es porque no tenemos muchas oportunidades de presentarnos ante un tribunal, las audiciones un poco más, pero los tribunales son demasiado espaciados.... Estoy fuera de forma para el fin de grado.
- A11: Si no sientes emoción, entonces no estás en el camino correcto; ahora, es verdad que muchas veces se pasa mucho miedo, o mejor dicho nervios...
- A12: Estoy sintiendo más emoción que miedo, me parece todo un logro decirte esto...
- A13: Miedo en los exámenes, aunque aquí hay uno cuando entras y otro cuando sales, y ya... Creo que falta entrenamiento sobre esto...
- A14: El miedo en las audiciones se va aplacando, pero en los concursos lo paso fatal.
- A15: Pienso que el miedo dará paso a la emoción cuando estemos totalmente seguros del repertorio, del instrumento, y que tengamos una frecuencia razonable frente al público, a los tribunales, etc.
- A16: Me voy acercando a la emoción... qué emoción!!!
- A17: La diferencia es de 180 grados.

- A18: Bueno... llegó... aquí está... el final de grado!!!! Estoy atacado, creo que no voy a poder disfrutar nada!!!
- A19: La diferencia está en que el miedo es negativo y la emoción positiva.
- A20: Sí, claro; normal.
- A21: El miedo te paraliza, no te deja pensar. Eso en un concurso... malo, malo.
- A22: Sí, siento mucho la diferencia. Lo normal sería tener muchas oportunidades para enfrentar tribunales. Los pianistas no tenemos oportunidades de presentarnos a pruebas de orquestas como otros instrumentos, somos solitarios.
- A23: El miedo tira por tierra todo el trabajo que hayas hecho. La emoción lo enriquece.
- A24: Pienso que con el tiempo y experiencia la emoción irá ganando la batalla. Pero para eso nos hace falta más entrenamiento.
- A25: La emoción viene cuando estás dominando la situación, si no hay miedo.
- A26: Yo soy muy insegura y sufro mucho miedo. No sé dónde está la solución, si en el estudio, la frecuencia, o alguna terapia...
- A27: En general estoy muy atacada... A veces pienso que el pasármelo bien no llegará nunca...
- A28: Muy pocas veces he sentido emoción, o a ratos... después ya vuelvo a pensar y me da nervios.
- A29: Ahora tengo mucho miedo, porque tengo que hacer el concierto de fin de grado. Todavía quedan unos meses y espero poder disfrutar algo...
- A30: Para mí es como una utopía eso de disfrutar, es todo tan estresante que me parece imposible.
- A31: Creo que el problema está en que en este conservatorio hacen muy pocas audiciones y no existen concursos o actividades en la que nos podamos enfrentar a tribunales, hablo de los pianistas; porque los instrumentos de orquesta o de banda se tienen que presentar, por lo menos, a pruebas de atriles y esas cosas, pero nosotros... nada.
- A32: Me parece que la clave está en no desviarse de lo musical, de la expresividad, así podremos emocionarnos y no damos lugar al miedo.
- A33: A veces me da vértigo, no saber qué va a pasar por miedo a equivocarte o a tener fallos de memoria. Es una pena, pero espero que cuando llegue a 4º esto lo tenga resuelto.
- A34: Sufrir miedo o emocionarse, depende de nosotros; eso sí, tenemos que trabajar para lograrlo.
- A35: Bueno, yo no tengo pánico escénico, pero sé que puedo llegar a disfrutar en el escenario.
- A36: Pienso que la diferencia está en que hay que estudiar, analizar las obras persiguiendo el disfrutar con la música. En el estudio diario también se puede disfrutar.
- A37: De momento no puedo sentir la diferencia porque lo único que he sentido en mi examen de ingreso fue miedo... mejor dicho, nervios.
- A38: Uno se toma el estudio como un gran sacrificio y la audición es demostrar lo sacrificado que somos... masoquistas, no?
- A39: Uno tiene derecho a tener miedo, como todo el mundo, normal. De momento es lo que hay, la emoción ya vendrá.

- A40: He llegado a sentir emoción algunas veces, mola mucho.
- A41: Los primeros meses en el superior son un poco angustiantes, te enfrentas a tus inseguridades, tus miedos pero será el camino que habrá que recorrer para poder llegar a sentir emoción...
- A42: A mí me da mucho miedo todo... más que nada la inseguridad. También es cierto que la poca experiencia que tengo hace que me sienta peor, así que espero que con los años y la ayuda de mi nuevo profesor, lo vaya superando.
- A43: Yo creo que todo es miedo al fracaso.
- A44: El hecho de repetir curso es también porque estoy buscando afianzarme en el instrumento pero también en la interpretación, que sea más relajada. A ver si lo logro...
- A45: El tema está en identificar de dónde vienen las críticas. Muchas veces de uno mismo y aprender a manejarlas para que cuando me suba al escenario no me venga la angustia.
- A46: Yo sufro con los exámenes, pero tenemos uno al entrar y otro al salir, y ya... muy pocas experiencias.
- A47: Sí, sé cuál es la diferencia pero pienso que la falta de tablas hace que suframos más cuando nos enfrentamos a un tribunal. Más los concursos que las audiciones.
- A48: Entiendo la diferencia pero no tengo ni idea...
- A49: Supongo que podrás sentir la diferencia dependiendo del tipo de estudio que hayas hecho con el programa
- A50: Pienso que si has analizado las obras, las disfrutas de otra manera y eso se lo transmites al público.
- A51: La manera de estudiar es muy importante, para mí... He cambiado y lo estoy disfrutando. Espero que cuando me llegue la hora de subirme a un escenario lo pueda controlar.
- A52: Supongo que con la experiencia uno aprende a identificar sus miedos e intentar calmarlos... no sé si se derrotan pero por lo menos atenuarlos...
- A53: Yo la emoción la veo muy lejana...
- A54: Me parece que la falta de continuidad en las presentaciones ante el público, más aún, ante los tribunales, son la causa de no poder disfrutar de la música.
- A55: Pienso que la continuidad en las presentaciones son la mejor medicina para perder el miedo. Nos hemos pasado 6 años en grado medio sin ningún examen, ahora entro a 1º y hasta dentro de 4 o 5 años no veo un tribunal... es muy fuerte...
- A56: El estudio bien analizado, comprendido y disfrutado hace que podamos disfrutar también sobre el escenario.
- A57: El estudiar bien te da seguridad y si estás seguro, pueda haber una posibilidad que te llegues a emocionar.
- A58: Para los que estamos estudiando sentimos más miedo que emoción. Los que vemos en el auditorio disfrutan un montón.

IUNA 2012

- A1: Sí, lo mejor es llegar a sentir emoción cuando estás tocando en un concierto, y en un

- concurso también, pero para eso hay que entrenar la cosa de la escena, la concentración y meterte en todos los escenarios que puedas.
- A2: Lo que veo es que la manera en que te preparás y la frecuencia en la que te presentás a todo lo que ande por ahí, hacen la gran diferencia.
- A3: La concentración es fundamental, después un buen estudio y después foguear todo lo que estudiaste. Por suerte nosotros estamos expuestos permanentemente, porque me enteré que hay lugares donde casi no tienen ni exámenes ni audiciones... un desastre.
- A4: Hay chicos que sufren mucho, pero yo pienso que los profesores tienen que preocuparse más por esos casos. Los que tenemos nervios normales, nos vamos entrenando con los exámenes y las audiciones, pero si todo eso no te alcanza, tenés que buscar ayuda. Primero a tu profesor, y si ves que no da pie con bola, a un terapeuta.
- A5: Esta es una actividad que es para disfrutar a no ser que seas masoquista.
- A6: Pienso que hay que tener mentalidad positiva y pensar que todo el mundo ha pasado por esta etapa de nerviosismo. El miedo no te sirve para nada, al contrario te arruina todo el laburo, así que hay que enfrentar las situaciones y meterle pata.
- A7: La experiencia es muy importante para poder afrontar los compromisos que se te van presentando a lo largo de la carrera. Si te presentás a un concurso y lo ganás, el premio seguro que es uno o varios conciertos, así que otra vez vas a estar enfrentándote al público. Es un círculo permanente.
- A8: Yo sé que recién empiezo 1º, pero uno ya va haciendo sus experiencias en nivel elemental y medio. Seguimos avanzando poco a poco para ir venciendo el miedo. Este año estoy aprendiendo un montón de cosas que no tenía ni idea, es todo como más profesional... hay muchas actividades y los profes te motivan y te dicen: «dale, metele...» y si lo dicen es porque lo podés hacer. Así que te dan ganas de subirte al escenario sin tanto miedo. Eso sí, hay oportunidades casi todos los meses y eso hace que te pongas las pilas porque en cuanto terminás un obra te tiran sobre el escenario para que la toques.
- A9: Sé que cuanto más toques en público, menos miedo vas a sentir. Y llegará el momento en que vas a empezar a disfrutar. Pero claro, en estos 4 años me he cansado de presentarme a exámenes, concursos, conciertos, audiciones, sola, en grupos de cámara, con cantantes... lo que sea, y eso te ayuda un montonazo.
- A10: A mí me cuesta mucho todo lo que es la sociabilidad. Ni te digo tocar en público, pero espero poder encontrar la ayuda que necesito. Por ahora no siento nada de emoción.
- A11: Pienso que la gran diferencia va desapareciendo según vas avanzando en la carrera y ya te presentaste a muchos exámenes y conciertos. Pero yo veo muy importante el tema de los concursos, porque te marcan dónde estás parado además de exponerte a una situación muy estresante.
- A12: Yo me cuestiono todo... estoy deseando que llegue 4º para terminar. Siento que nunca voy a poder disfrutar en un escenario. Cada examen que doy a fin de año, me baja mucho la nota porque no rindo ni la mitad de lo que hago en clase. No sé...
- A13: El miedo es una guachada... me parece que es lo peor que te puede pasar. Te arruina

todo. Hice mi examen de ingreso y no estuvo tan mal... me pude controlar bastante bien. No te voy a negar que estaba supernerviosa, pero también es cierto que me preparé un montón, y mi profe me hizo tocar el programa en las casas de todas sus amistades para foguearme. Se lo super agradezco!!!

A14: Cuando entré acá, ya venía con un entrenamiento muy exigente de Armenia y la verdad es que nunca me hicieron sentir miedo acá. Al contrario, el tribunal fue muy amable, y la verdad es que desde entonces hasta ahora (4º) me lo pasé muy bien. No tengo miedo, ni nervios. Solamente en las materias teóricas porque todavía me cuesta hablar castellano...

A15: Yo tengo que hacer por lo menos de 1 hora diaria de técnica antes de empezar a tocar las obras del programa, si no los dedos no me responden. Eso me da un poco de seguridad, no llego a disfrutar pero por lo menos siento que estoy controlando más mi histeria. También es cierto que ya a estas alturas estoy más curtida con el tema de los exámenes así que pienso que con la tesina me va a ir bien.

A16: En realidad el miedo es una emoción negativa. Lo que pasa es que cuando uno se refiere a una emoción, generalmente hablamos de emoción positiva. Con lo cual la diferencia es muy notoria.

A17: El miedo te puede llegar a paralizar el cuerpo, en cambio la emoción también te altera pero no paraliza, y además es agradable.

A18: Yo creo que además de estudiar, hay que foguearse permanentemente. A nosotros en el IUNA, nos hacen hacer muchas audiciones, además de los exámenes de todos los años. Y eso hace que el enfrentarte al público llegue a ser lo habitual.

A19: Bueno, este año estoy estudiando más y me estoy animando a presentarme a concursos. Me veo mejor. Siento la diferencia entre sentir miedo y poder controlarme. Todavía emocionarme, no.

A20: Sin nos guiamos por la sintomatología, con eso solo, ya se puede ver la gran diferencia que hay entre el miedo y la emoción.

A21: Estoy controlando un poco más mis miedos. (más vale tarde que nunca) He tenido algunos momento, poquitos, de emocionarme. Pero con eso me conformo, es una sensación fantástica. Ya con eso me siento realizado!!!

A22: Hay que laburar mucho, y presentarse a todas partes. Así es la única manera que se te vaya el cuiqui⁵...

A23: La diferencia entre miedo y emoción es enorme. Obviamente para pasar de una a la otra hay un camino que recorrer: estudiar, prepararte y foguearte.

A24: Uno viene acá para formarte, para hacer de esto tu medio de vida, así que mejor que la disfrutes...

A25: Las diferencias entre miedo y emoción (positiva, estamos hablando, no?) es totalmente opuesta. Si el miedo no llega a grados patológicos, como de fobias, se puede llegar a dar vuelta y transformarlo en algo positivo. Y por ahí hasta te llegás a emocionar. Pero hay que hacer todo un trabajo de entrenamiento, no solo de las obras, sino prepararte mentalmente para afrontar un tribunal o al público. También tiene que haber

5 Miedo.

habitualidad, si no, no terminas de entrenarte. Es como querer ser nadador y vas a nadar una vez al mes...

A26: La emoción es algo sublime, si la llegás a sentir mientras estás interpretando. Con la experiencia, supongo que se llegará a sentir. Hay que llegar a hacer un hábito el enfrentarse al público, pero cuidando que tampoco se convierta en una rutina que te termine mecanizando y ya no sientas nada, ni miedo, ni emoción.

CSMA 2012-2013

A1: Sí, para mí el miedo obstaculiza el disfrute.

A2: Hay mucha diferencia, pero creo que la historia está en saber encauzar el miedo.

A3: Estoy llegando a emocionarme un poco... aunque no es para tirar manteca al techo...

A4: Insisto en que la diferencia desaparecerá cuando tengamos oportunidades a presentarnos a muchos concursos, conciertos o lo que sea. Mientras tanto seguiremos cultivando miedo.

A5: Estoy preparando el programa para el concierto de fin de grado y noto que la preparación es fundamental entre otras cosas, para que cuando llegue ese día pueda disfrutarlo.

A6: No estamos acostumbrados a dar exámenes y ahora que se acerca el último de la carrera, me pesa un montón; la responsabilidad, la presión, no sé... todo.

A7: Bueno, veo un poco de luz al final del camino... tengo mis momentos de pasármelo bien, son poquitos, pero es algo...

A8: Me esfuerzo un montón y todavía me parece normal ponerme nervioso. De emoción, ni hablar... ya veremos con el tiempo.

A9: Sigo pensando que tenemos muy pocas actividades en este conservatorio, pocas posibilidades de enfrentarnos a tribunales que signifiquen un verdadero reto...

A10: Estoy aplicando eso de centrarme en la música y hay momentos en que funciona y me lo paso bien; pero cuando voy a por un pasaje que no tengo claro, aparece el miedo otra vez.

A11: Me gustaría que pudiésemos foguearnos más; no veo muchas oportunidades de enfrentarnos al público, y de tribunales ni hablar...

A12: La emoción vendrá con el tiempo, la experiencia... creo.

A13: He decidido concentrarme en la música cuando estoy en una audición y por momentos me lo paso en grande.

A14: Hay que cambiar el chip y pensar en que estamos haciendo esto para disfrutar, no para sentirnos mal.

A15: Estoy intentando vencer el miedo tocando en todas las audiciones y presentándome a las masterclasses; eso me ayuda bastante.

A16: Bueno, no siento mucha emoción de momento, pero tampoco me desespero.

A17: He llegado a sentir emoción, y cuando vuelvo a tocar en una audición, intento recordar esa sensación.

A18: Claro que hay diferencia. Algo habrá que hacer para pasar de un sitio a otro...

A19: A mí me anula totalmente, pero no pierdo las esperanzas...

- A20: El miedo te puede llegar a paralizar, así que creo que hay que presentarse a todo lo que puedas para ir controlándolo.
- A21: Sí, estoy de acuerdo que hay una enorme diferencia, pero sé que se puede solucionar con estudio y tocar en todas partes.
- A22: Al miedo hay que aprender a manejarlo, si no te derrota.
- A23: Uno puede sentir emoción cuando te sientes segura de lo que estás haciendo, entonces te puedes dar el lujo de pensar en la expresividad.
- A24: Nos falta experiencia, esperaba que el conservatorio nos diera oportunidades para superar esto, pero me da que no...
- A25: La diferencia la marca la seguridad en el programa, la preparación es muy importante y todo lo que la rodea, no solo las obras.
- A26: Es como todo, si sabes estás seguro y si estás seguro puedes empezar a pasártelo bien.
- A27: Doy fe que el estudio razonado y bien hecho es fundamental, pero también es cierto que si no tenemos frecuencia en las presentaciones... no pasa nada.
- A28: Para mí es fundamental las veces que me suba a un escenario... es una sensación que todavía no controlo. Espero ir controlándola con el tiempo.
- A29: Hay que ir calmándose y tomarse las cosas de otra manera, si no tiras la toalla.
- A30: Nos faltan tablas, muchas... Así nunca podremos sentir «emoción».
- A31: Estoy en 2º y veo que no hay muchas audiciones en este conservatorio, y nada de concursos; solo alguna masterclas por ahí perdida a la que va muy poca gente. Aquí los profesores no te incentivan para que te presentes a nada.
- A32: Cada uno se busca su receta para poder disfrutar aunque sea por un rato, en el escenario. Hay que buscarse la vida uno solo.
- A33: Yo estudio mucho y analizando todo, nadie me lo dijo, es que necesitaba buscar una solución a este tema y me dije: «primero voy a probar la manera de estudiar y después veré...» Y por ahora voy bastante mejor.
- A34: La madurez y la experiencia hacen que cada vez disfrutes más del escenario.

IUNA 2013

- A1: Yo pienso, mejor dicho, sé que el sufrir en el escenario o frente a un tribunal, lo podés transformar en placer, si te lo proponés. Estudiando adecuadamente, haciendo toda la preparación para la exposición, y tocando delante de todo el mundo que pase por la puerta de tu casa. Además nuestra profesora, hace audiciones entre nosotros en su casa, así nos criticamos y después nos comemos una empanaditas... jaja
- A2: Bueno, yo ya a esta altura ya no siento miedo, un poco de nervios por la responsabilidad, porque se me viene la tesina encima; pero nada que no pueda controlar con preparación.
- A3: Nosotros (me refiero con mis compañeros) tenemos la suerte que nos podemos presentar a muchos lugares para tocar. Además de las audiciones del IUNA, están los conciertos que nos consigue nuestra profesora. Así que ahora llegamos a la tesina con todo el programa machacado y super-fogueado. Ya no hay lugar al miedo. Ahora toca emocionarse.

- A4: Sí, todavía veo que muchos compañeros tienen dificultades. Pero también es cierto que han estado todos estos años esquivando los obstáculos, en lugar de enfrentarlos. Claro, ahora llega el último examen y están aterrorizados. Sé de más de uno que quiere escaparse...
- A5: Somos unos cuantos que terminamos este año. Puedo decir que ya he logrado emocionarme en algunas audiciones. Qué bárbaro!!! Me encanta sentir esa sensación, aunque no siempre es posible. Pero bueno, también depende del compromiso de la situación. En un concurso estás más tenso porque el tribunal te está evaluando para darte un premio o no. En cambio el público, en un concierto, va a pasárselo bien. Y yo también...
- A6: Si bien la frecuencia cardíaca es mayor en los dos casos, la tensión que puedas sufrir con el miedo te puede paralizar, en cambio la emoción puede que te haga volar y te des un porrazo cuando aterrices, cuando te das cuenta que metiste la mano en cualquier tecla...
- A7: La diferencia es del 100%. Sí, el miedo anula. La emoción, no.
- A8: Este año ya estoy más acostumbrado a las sorpresas que vengan y te digan, «el lunes que viene tocás Beethoven en la audición». Te sube la adrenalina de repente, pero tampoco te da mucho tiempo a reaccionar, así que allá vas...
- A9: Creo que lo importante es saber que pasar del miedo a la emoción significa una evolución. Si nos damos cuenta que algo anda mal, es porque estamos identificando el problema y entonces lo podremos solucionar. De qué manera? Buscando las herramientas necesarias, ya sea que te las proporciones tu profesor (si es un problema concreto con tu estudio) o con un profesional de la psicología (si el problema va mucho más allá que la preparación de un concierto)
- A10: Alguien me dijo: «solo cuando tengas el valor de enfrentar las cosas, se te abrirá el camino». Y supongo que tiene razón, pero me resulta muy difícil dar el primer paso.
- A11: La experiencia te la da lo que vayas haciendo durante tu carrera. La preparación, la concentración, el estudio, los concursos, los conciertos, las audiciones... todo hace que te hagas más fuerte y puedas afrontar tu futuro.
- A12: No veo la hora que llegue diciembre. Así termino con este sufrimiento.
- A13: Por suerte he podido seguir con la misma tónica que con mi profesora anterior, cuando me preparó para entrar; sigo tocando delante de personas que organizan conciertos en sus casas antes de presentarme a un concurso. Ya lo hice una rutina y me va muy bien.
- A14: Pienso que hay que superar el miedo practicando mucho y haciendo recitales de ensayos para foguear las obras del programa. Si lo superarás, en algún momento sentirás emoción.
- A15: Sí, hay un mundo de diferencia. ¿Cuándo se supera el miedo? O ¿Cuándo llegará el día en que disfrute? Supongo que con el tiempo y mucho entrenamiento, ensayos, simulacros de conciertos...
- A16: ¿Cuál es la diferencia? Bueno, entre una emoción negativa como el miedo, y una positiva es cuando una te hace sentirte feliz y la otra te da bronca. Con el miedo sentimos tensión y con la emoción te expandís.

- A17: No podemos negar que el miedo exista, ni dejemos de sentirlo, pero sí, podemos buscar la manera de transformarlo en algo agradable, que no nos haga sufrir.
- A18: El miedo va desapareciendo si le das lugar a la emoción. Para llegar a eso hay que estudiar, entrenarse, enfrentarse a los miedos y a las situaciones que te causan miedo.
- A19: La verdad es que mi profe tenía razón, cuanto más me presento a concursos y conciertos, menos miedo tengo; es inversamente proporcional.
- A20: Las emociones son la manera que respondemos a las situaciones. No es que sean buenas o malas, son positivas o negativas. Las que se generan de una autoestima alta, son positivas y las negativas te contraen, te tensan.
- A21: La diferencia está en el estado de ánimo de cada uno. Si estás seguro, calmado y confiado es porque tenés el adecuado control emocional. Pero esto es tarea de cada uno.
- A22: En lo nuestro, que es exponerte durante toda la vida, es fundamental el trabajo, la concentración y prepararte para cada evento. Tiene que llegar a ser algo natural. Así no habrá cabida para ningún tipo de miedo.
- A23: Esta es una carrera que te requiere un equilibrio emocional considerable. Tenés que superar tus miedos y transformarlos en algo agradable, para que puedas disfrutar vos y después el público.
- A24: Obviamente que la diferencia es totalmente opuesta. La cuestión está en transformar lo negativo en positivo, para sentirnos felices y lograr nuestros objetivos. Primero cambiar el chip, y a la vez, hace un trabajo diario mental y académico. Hay que enfrentar lo negativo (exámenes, concursos, conciertos) para que esos momentos se transformen en positivos, y disfrutemos de ellos.
- A25: La habitualidad de subirse a un escenario, hacer ensayos, visualizarse en el concierto. Todo eso hace que puedas enfrentar tus temores. Claro está, que el programa tiene que estar superado.

CSMA 2013-2014

- A1: Llegó el fin de grado y todavía me ronda el miedo por la cabeza. Intento buscar el disfrute en mi cabeza pero me cuesta.
- A2: Todavía me queda más de la mitad de la carrera para llegar al final, estoy pensando en presentarme a concursos fuera de Zaragoza, aunque sé que todavía no tengo nivel, para ir acostumbrándome a los tribunales. No puedo esperar que el conservatorio me facilite las armas... me tengo que buscar la vida.
- A3: Estoy terminando y siento que no he tenido la evolución que esperaba, es verdad que no me busqué oportunidades fuera del conservatorio, pero esperaba encontrarlas aquí.
- A4: Está claro que es la seguridad la que manda. Es el camino hacia la emoción y la pérdida del miedo.
- A5: Me queda un año y creo que tendré que hacer como algunos compañeros que se buscan la vida fuera de aquí. Total, a mi profesor le da igual si me presento a concursos o no... no se entera.

- A6: La verdad es que me quedé sentado esperando y me pilló el toro... Tengo el fin de grado y la experiencia nunca llegó.
- A7: Me he mentalizado de no machacarme más, lo que hay es lo que hay. En las audiciones ya controlo bastante, ahora no sé qué pasará en el examen final.
- A8: Pienso que el miedo es prescindible si te lo propones. Hay que predisponerse bien, y si has hecho un buen trabajo con el programa, no hay por qué preocuparse.
- A9: En este último curso me he propuesto presentarme a concursos y me da igual el resultado, lo que quiero es prepararme mentalmente para el examen de fin de grado.
- A10: Me siento mejor, me he mentalizado y creo que hasta disfruto un poco...
- A11: Ahora intento aplicar esa sensación de emoción para recordarla en el examen. Me estoy presentando a los concursos que salen por ahí y me da más seguridad.
- A12: Todavía siento bastante miedo, aunque por momentos, siento destellos pequeñitos de seguridad... es que soy muy insegura.
- A13: Es verdad que el cambio de manera de estudiar me está dando más seguridad, o sea que puede que domine un poco el miedo pero eso de emocionarme creo que quedará para otro capítulo... jajaja
- A14: Este año estoy decidido a presentarme a todos lados... tengo que aprender a manejar este tema porque si no el curso que viene se me viene encima el fin de grado.
- A15: Bueno, lo he intentado; he estudiado un montón y me presenté a todas las audiciones y por ahí, pero me faltó el tema de los tribunales... de solo pensarlo me da mucho miedo.
- A16: Por supuesto que hay mucha diferencia, diría que son dos cosas totalmente opuestas pero cuando desaparece una, aparece la otra.
- A17: Hay que pensar en la música, concentrarse en la interpretación así no das cabida al miedo y después dedicarte a disfrutar.
- A18: Llegué a este punto y sigo sin saber lo que se siente enfrentar un tribunal, con la responsabilidad que hoy me significa. Porque no es lo mismo cuando estás en 1º, se te perdonan más cosas; pero en 4º falta un solo paso para pasar a la categoría de profesional.
- A19: La diferencia entre miedo o emoción la marca la preparación. Si estás seguro no te puede ir mal. Hay que dejar el miedo al fracaso de lado.
- A20: La seguridad ante todo, eso te da la pauta de todo. Si estás inseguro sentirás miedo, y si todo está bien y has hecho un buen trabajo, podrás emocionarte.
- A21: Este curso me estoy presentando a concursos fuera de Aragón, porque aquí casi no hay. Como sé que hice un buen estudio a conciencia, me queda foguearlo.
- A22: Siento que cuando termino una partitura o ya tengo varias listas, necesito ir por ahí a tocarlas. Por lo menos así me voy entrenando para el próximo curso.
- A23: Sé que debería hacer algo más por mí mismo y no esperar que el conservatorio o mi profesor me de oportunidades para tocar. Me cuesta moverme y me desmotivo enseguida.
- A24: Me estoy planteando otra estrategia de estudio, porque si no, no llego al año que viene... Tengo que foguear el programa, es urgente!!!
- A25: Como he visto que aquí no pasa nada, me estoy presentando a concursos en Madrid.

Mi profesor no lo sabe, y no creo que tampoco le interese mucho...

A26: Ya el año pasado he decidido buscarme la vida, así que estoy probando a presentarme fuera del conservatorio a ver qué tal me siento en otro ambiente, que no sea familiar.

A27: La manera de estudiar me ha resultado bien, estoy mucho más relajado; ahora me queda ver el tema escena. Veo que hay compañeros que se van a tocar por ahí, así que yo voy a hacer lo mismo antes de presentarme al final de grado.

A28: La verdad es que estoy aprendiendo a disfrutar en el escenario, concentrándome en la musicalidad, pero para eso tengo que tener la cuestión técnica resuelta. Creo que llego bien al examen.

A29: Estoy en un momento lleno de incertidumbre porque recién comienzo el superior. Veo la gran diferencia que hay con otros pianistas que voy a ver al auditorio y pienso que con el tiempo y la experiencia iré mejorando y dejando atrás el miedo.

A30: Hay mucha diferencia entre sentir miedo y emocionarse, claro está. ¿Si es normal? Para mí de momento el miedo es lo normal y creo que para todos los que estamos estudiando. La emoción es para los profesionales.

A31: Yo estudio mucho, y me concentro bastante. Ahora estoy buscando eso de emocionarme.

A32: Las manos me tiemblan un montón, no las puedo controlar y eso me pone más nerviosa. Espero que mi profesor me eche una mano... Así que de momento... todo miedo.

A33: Me parece que la cosa pasa por la preparación del recital. Me refiero a todo, no solamente saberse las partituras... y después empezar a rodar el programa. Así supongo que desaparecerá el miedo y llegará la emoción... espero.

A34: Como a mí no me gustan las sorpresas en el escenario, estudio mucho, analizo todo y me mentalizo. Espero que esta estrategia me de buen resultado para cuando acabe la carrera.

A35: El miedo es malo, pero hay un nerviosismo sano que podría ayudarnos a la hora de interpretar. Y si ya te emocionas... es la leche.

A36: Sí, hay mucha diferencia.

IUNA 2014

A1: La sintomatología del miedo no tiene nada que ver con la de la emoción.

A2: El miedo no te deja tocar, te tensa los músculos y no te deja articular los dedos. La emoción es al revés, porque además estás pensando entras cosas.

A3: Te vas acostumbrando a las emociones fuertes... jaja. Tengo nervios, como todos, pero miedo, no.

A4: Según vamos avanzando en la carrera, vamos evolucionando. Siento que mi profesora se preocupa mucho por nuestras audiciones, nuestros concursos. Ya es veterana en todo esto y nada la va a agarrar de sorpresa. Ya sabe cuál es el camino y se te transmite mucha seguridad. Te sentís apoyada. Voy perdiendo el miedo, y estoy haciendo un esfuerzo por emocionarme cuando estoy tocando, pero por ahora con puedo... a veces un ratito. Pero no me importa. Sé que voy bien.

- A5: Me siento bloqueada, el miedo no me deja mover. Estoy muy insegura. Todavía, de emoción, ni medio.
- A6: Lo de rodar el programa en casa de amigos me va estupendamente. Ahora estoy en la etapa de los concursos. Ya siento que tengo un repertorio más importante y que puedo competir.
- A7: El miedo se supera enfrentándolo. Si te escondés, es peor porque va creciendo dentro tuyo.
- A8: Supongo que todo se supera con trabajo, esfuerzo, concentrándose y después salir de tu casa, tocar en casa de gente conocida. Un Buenos Aires está la costumbre de hacer un té en casa de alguien, que tenga piano, por supuesto, y antes o después de tomarlo vamos pasando y cada uno toca algo. Es muy típico. Parece mentira, pero ayuda muchísimo.
- A9: El miedo es una emoción negativa universal. Nos dan miedo las situaciones desconocidas, lo que implica una responsabilidad. Podemos usar el miedo de forma positiva para ser prudentes pero hay que tomar decisiones y actuar. Por eso el miedo es malo cuando nos bloquea.
- A10: Yo pienso que el miedo en sí, no es tan malo. Hay muchos fantasmas alrededor. Habrá que aprender a usarlo en nuestro beneficio. Lo malo es creer que lo vamos a erradicar, eso es falso, porque forma parte de nuestra naturaleza y siempre va a estar ahí. La cuestión es cómo lo manejo y lo transformo en algo que me sirva.
- A11: En todos estos años acá, noté como poquito a poco el miedo, no sé si fue desapareciendo, pero estoy mucho más cómoda conmigo misma. Es cierto que he tocado miles de veces en exámenes, conciertos, concursos y ya estoy mucho más canchera.
- A12: El miedo es una señal de que algo te está pasando o algo te está amenazando. No tiene nada que ver con lo que se siente cuando uno se emociona por algo positivo. Las dos son emociones pero una es blanca y la otra negra.
- A13: La diferencia está en si controlás o no tus miedos y tus emociones, aunque es lo mismo. El miedo te aparece cuando estás insegura o indecisa pero es por falta de capacidades, de recursos o habilidades. Si estás inseguro, vas a ir a un concierto o a un concurso con miedo, lógicamente porque no estás seguro de tus recursos. Los recursos pueden que sean la falta de estudio o la falta de la preparación a nivel mental con ensayos, simulacros, etc.
- A14: Es fundamental prepararte para las actuaciones, la que sea (conciertos, concursos). Si no te prepararás, vas a estar con miedo. O sea que de emoción, ni hablamos. Es muy importante que tu profesor te vaya llevando por el camino. A nosotros el Maestro, cada tanto hace una reunión en su casa, para que probemos otros pianos, fogueamos las obras que tengamos listas y nos criticamos en el buen sentido. Después tomamos algo y seguimos la charla.
- A15: La diferencia está en si aprendés a manejar tus emociones o no. Las dos son emociones. Depende de vos lo que hagás con ellas.
- A16: Todos queremos hacer un buen papel en el escenario o sacar un premio en un concurso. La cuestión es cómo lo hacemos. Conduciendo nuestros pensamientos a donde nosotros queremos, hacia el música, hacia la concentración para utilizar todos nues-

tros recursos que aprendimos en el conservatorio. Para eso están los profesores, que te dicen por dónde ir; ellos la tienen clara. Así que también es buenísimo que tengas confianza en tu profe y te dejes aconsejar; y después ponerte en acción.

- A17: La diferencia está en la experiencia que vas adquiriendo según pasan los años. No es lo mismo 1º que 4º. Ya hay un bagaje de conocimientos, aprendizajes y habilidades que fuimos desarrollando en todos estos años. Y eso deja atrás a cualquier miedo. Puede que sientas nervios, un poco, pero eso es normal y es bueno; te pone en alerta y hace que te concentres más en lo que tenés que hacer en ese momento.
- A18: Pienso que sí hay mucha diferencia entre emocionarte o sentir miedo. Pero me parece que la cosa pasa por concentrarte en tu música y nada más. Es cierto que también la experiencia te va dando más libertad para expresarte y llegar a la emoción.
- A19: Lo importante es que aprendas a controlarte. Es muy importante la preparación que hagas antes de un concierto o un concurso. La Gorda siempre organiza conciertos y nos obliga a tocar en todos a todos. Siempre está pensando qué ciclo va a inventar este año, para que todos participemos. Además hacemos nuestras tertulias musicales en casa de uno u otro, o en el suya, y nos pasamos toda una tarde de domingo tocando cada uno lo suyo, entre mate y mate.
- A20: La diferencia está en cómo estudiás. Es super-importante y una vez que tenés las obras, largate a tocarlas en todos los sitios que puedas. Acá hay muchos ciclos, oportunidades y concursos. No tenemos excusa. Dejar de lado el miedo y que de paso a la emoción.
- A21: Todos han sufrido miedos, algunos grandes también. Pero eso era en otra época donde la parte psicológica no existía. Pero eso es si hablamos de un miedo patológico. Si es nerviosismo que lo queremos transformar en placer, es cuestión de trabajar los puntos en los que nos sentimos inseguros. Ya sea un pasaje, o visualizarte en el Salón Dorado.
- A22: Yo creo que hay que laburar mucho todo este tema. Además de saberte el programa, hacer ensayos, presentarte a todas partes y que eso llegue a ser algo normal. Así, si no enfrentamos las cosas, nunca las vamos a superar.
- A23: Yo soy un poco caradura, como dice mi profesora. No me importa mucho si algo no sale bien. Ya saldrá... Pero miedo, no siento.

¿A qué tienes miedo?

CSMA 2009-2010

- A1: A fallar.
- A2: A hacerlo mal.
- A3: A la memoria.
- A4: A no cumplir con las expectativas de los profesores y mi gente.
- A5: A tener gente conocida
- A6: A que no te salgan los pasajes difíciles.
- A7: A perderme...
- A8: A quedarme en blanco

- A9: A equivocarme.
A10: A que no le guste a la gente, a fallar.
A11: A no hacer las cosas bien.
A12: A la memoria
A13: A equivocarme
A14: No sé, a todo...
A15: A quedar mal ante mis compañeros.
A16: A que se aburran
A17: A la tensión muscular... me bloquea los dedos.
A18: Me preocupa lo que la gente pensará de mí.
A19: A que el público no me acepte.
A20: A la crítica
A21: A que me juzguen.
A22: A hacerlo mal, no fallar notas.
A23: A hacer mal las cosas... y que tengan una opinión desfavorable de mí.
A24: A que la gente se de cuenta de mis errores.
A25: A un examen o concurso.
A26: A nada en concreto.
A27: Si voy a ser evaluado por un tribunal.
A28: Cuando pienso en mi futuro como pianista.
A29: A que la gente se den cuenta de lo nerviosa que estoy.
A30: A que me critiquen mal.
A31: Al sudor en las manos porque patino.
A32: A que suceda lo peor... desmayarme.
A33: A perder el control.
A34: A que me evalúen negativamente.
A35: A no ser capaz de relajarme y controlar la situación del concierto.
A36: A que no se lleven una decepción contigo.
A367 A que noten que me ruborizo.
A38: A no llegar a las expectativas de los profesores.
A39: A tener gente conocida porque muestras tu inseguridad, tu nivel y te gusta dar lo mejor.
A40: A los pasajes difíciles, miedo a que no te salga.

IUNA 2010

- A1: Al hecho de enfrentarte al público o a un tribunal
A2: A la situación.
A3: A pifiar.
A4: A las críticas.
A5: A que tengas una laguna.
A6: A nada en especial.
A7: A los imprevistos.

- A8: No sé.
- A9: A que se me ponga la mente en blanco y se den cuenta.
- A10: A la situación en sí, por lo que pueda pasar.
- A11: Yo soy insegura emocionalmente, racionalmente controlo todo; pero el enfrentarme a un tribunal o al público, me puede.
- A12: A todo... a pifiar, a olvidarme, al público, al tribunal, a las críticas... a todo.
- A13: Al peligro.
- A14: A nada.
- A15: Al papelón.
- A16: A los conciertos solista.
- A17: A que aparezcan pensamientos inoportunos.
- A18: A nada en concreto, estoy alerta, eso sí.
- A19: Uyyyy a todo. La gente, el vestido, los zapatos, el peinado, que me critiquen... a los pasajes que no estudié bien...
- A20: Miedo, no tengo a nada; tengo nervios por si algo se me va de las manos, la memoria o pifiar alguna nota y que se note mucho.
- A21: A la gente.
- A22: No tengo miedo a nada, estoy muy seguro. Un poco de cosquillas en la panza antes de empezar, pero nada más.
- A23: No, a nada en especial.
- A24: A nada.

CSMA 2010-2011

- A1: A equivocarme y que me critiquen.
- A2: A no hacerlo bien, y lo que diga mi profesor y mis compañeros.
- A3: Para mí, lo más vulnerable es mi memoria.
- A4: A no dar la talla.
- A5: A las críticas de mi gente.
- A6: Siempre hay algo que se te escapa, un pasaje, una digitación; eso me da miedo.
- A7: A que se me vaya la concentración y me pierda.
- A8: A mi memoria.
- A9: A hacer notas falsas, eso me desestabiliza muchísimo.
- A10: A no agradar al público.
- A11: A hacerlo mal, por fallar las notas o que te falle la memoria.
- A12: A la memoria y las críticas.
- A13: A empezar a equivocarme y no poder controlarlo.
- A14: A perder el control de todo.
- A15: A no estar a la altura de mis compañeros.
- A16: A que piensen que les estoy dando la tabarra.
- A17: A que los dedos no me respondan.
- A18: Lo que proyecto en la gente.
- A19: A la situación en sí, y que me critiquen.

- A20: A lo que digan de mí.
A21: A no satisfacer a la audiencia.
A22: Al fallo de notas.
A23: A no hacerlo bien y que me descalifiquen.
A24: A que se note mucho que estoy nervioso.
A25: En general no tengo miedo a nada.
A26: Concretamente, no sé.
A27: A los exámenes.
A28: A perder el control.
A29: A que la gente perciba mis miedos.
A30: A lo que piensen de mí mis compañeros y los profesores.
A31: Al descontrol de mis manos, la situación, y las críticas.
A32: A perder el control y empezar a fallar.
A33: A la gente.
A34: A que mis profesores me digan que no cumplí con los objetivos, o que esperaban más de mí.
A35: A perder el control, que se me tensen los músculos y al articulación no me responda.
A36: A no cumplir con las expectativas de mi profesor.
A37: A que se den cuenta de mis nervios.
A38: A equivocarme y que los dedos no me respondan.
A39: A lo desconocido.
A40: A empezar muy nerviosa, no poder controlar la primera obra, y entonces a partir de ahí, puede pasar cualquier cosa.
A41: A nada en general.

IUNA 2011

- A1: A los concursos más que los recitales.
A2: A la evaluación por parte de mi profesora y mis compañeros.
A3: A empezar a pifiar y las críticas que vienen después.
A4: A no cumplir con las expectativas que tenía mi profesor en mí.
A5: A mi memoria, pero pienso que puede ser que mi forma de estudiar o mejor dicho, entrenar mi memoria no sea la correcta.
A6: Nada en concreto.
A7: Cuando la pifiás en un lugar donde nunca tuviste ni una duda; eso quiere decir que el estudio no fue totalmente bien hecho.
A8: No sé, puede ser a la crítica.
A9: Que justo en ese momento se te pase por la cabeza alguna estupidez como pensar que no estudiaste bien, y te falle la memoria y que se entere todo el mundo.
A10: A los exámenes porque te jugás el año.
A11: En perder la confianza en el momento del concierto o el concurso.
A12: A mí misma, no controlo nada... soy un desastre.
A13: Al peligro que significa estar inseguro.

A14: No tengo miedo.

A15: A lo que diga la gente, pero ya menos que antes...

A16: En general no tengo miedo, un poco de nervios antes de salir, nada más.

A17: A los fantasmas que aparecen en mi cabeza, pienso en cosas que no debería pensar en lugar de concentrarme en lo que tengo que hacer.

A18: A equivocarme porque estoy insegura.

A19: Bueno, ya voy descartando algo, ahora le tengo miedo al qué dirán, las obras ya las tengo mejor estudiadas.

A20: No tengo miedo.

A21: A no estar a la altura.

A22: No tengo miedo, y si pifio, pifio... qué voy a hacer...

A23: A nada.

A24: Que aparezcan pensamientos que te saquen de la concentración.

A25: No tengo miedo, soy muy nerviosa, pero estudio muchísimo.

A26: A no poder controlar mis constantes fisiológicas, relajarme, respirar, esas cosas.

CSMA 2011-2012

A1: A hacer notas falsas y hacer el ridículo.

A2: El no estar a la altura de lo que espera de mí mi profesor.

A3: A los fallos de memoria, me suceden siempre...

A4: No tener el nivel.

A5: A la opinión de los profesores y compañeros.

A6: A los fallos técnicos.

A7: A veces me pongo a pensar tonterías antes de un pasaje complicado, pienso que no me va a salir, o que no voy a poner bien la digitación.

A8: Creo que mi estudio con respecto a la memoria no debe ser muy bueno, porque siempre es mi mayor problema.

A9: Los fallos.

A10: A cometer errores y recibir las posteriores críticas.

A11: Yo me exijo mucho y me da muchos nervios cuando me empiezo a equivocar, entonces me empieza a fallar la memoria...

A12: Que me falle la memoria, y el qué dirán.

A13: A perder el control de la obra y de mis dedos.

A14: Pensar que te vas a equivocar y vas a hacer el ridículo.

A15: Enfrentar a las críticas de mi profesor y mis compañeros, y pensar que van a tener razón.

A16: A que el público se aburra.

A17: Pienso, ¿seré lo suficiente bueno, como para gustarle a la gente?

A18: No soy un virtuoso y que lo noten.

A19: A que se noten mis inseguridades, por no haber estudiado bien, por no tener el programa preparado adecuadamente, etc.

A20: No lo tengo muy claro.

- A21: A los exámenes, especialmente. No tengo entrenamiento.
- A22: A tener fallos de memoria por una mala preparación.
- A23: A toda la gente mirando y que se note que me tiemblan las manos o la pierna derecha.
- A24: A que me juzguen mal.
- A25: A los fallos de notas y de memoria, eso me hace pensar en las futuras críticas y me da muchos nervios.
- A26: A la gente que me está escuchando y que voy a hacer el ridículo.
- A27: Estar por debajo de lo que mi profesor espera de mí.
- A28: A tener fallos técnicos.
- A29: A no dar la talla.
- A30: A no estar seguro de lo que voy a hacer.
- A31: A ponerme a pensar que voy a tener fallos de memoria y me voy a equivocar.
- A32: Más que miedo es preocupación por no haberme preparado bien.
- A33: A la incertidumbre de lo que pueda pasar, fallos técnicos o de memoria.
- A34: A no estar seguro del programa.
- A35: No puedo identificar qué me da miedo... no lo sé.
- A36: A estar preocupado antes de salir al escenario, por las obras, los pasajes, las digitaciones, le memoria... muchas cosas.
- A37: Cuando no estás seguro de lo que vas a hacer, o sea que no estás seguro de tu preparación.
- A38: A tensarme y que los dedos no me respondan.
- A39: A desconcentrarme.
- A40: A mi auto-exigencia, me presiono mucho.
- A41: A mi inseguridad en el programa; desconfío de mis conocimientos.
- A42: A mi preparación deficiente.
- A43: A no tener la preparación adecuada y que aparezcan fallos de memoria.
- A44: Pensar que no tengo una segunda oportunidad para compensar los errores. Debería estudiar mejor.
- A45: No confío en mi memoria, creo que no sé aprender a memorizar si no es por repetir y repetir... Me da mucha inseguridad.
- A46: Personalmente no tengo miedo, un poco de nervios nada más.
- A47: Saber que no estoy bien preparado.
- A48: Tener conciencia de mis limitaciones pianísticas.
- A49: A no haber hecho un buen estudio de las obras.
- A50: A no saber lo que tienes que hacer con cada obra en el escenario.
- A51: A mi falta de conocimientos y fallos técnicos y de memoria.
- A52: A una preparación deficiente.
- A53: A no saber qué hacer, pensar que no tengo armas para defenderme.
- A54: A que la gente se den cuenta de mis inseguridades.
- A55: Yo no le tengo miedo a nada porque me preparo mucho, analizo todas las obras al milímetro. Lo que sí tengo es un poco de mariposas en la tripa, un poco al principio y ya.

A56: A no tener la preparación adecuada a nivel técnico y analítico.

A57: A no tener las obras bien estudiadas.

A58: A no tener seguro el repertorio.

IUNA 2012

A1: A los concursos, porque te juegas un premio, el currículum, futuros conciertos, etc.

A2: Al papelón.

A3: A las lagunas y que después mi profesora me rete.

A4: A que mi profesor me diga: «te quedaste corta».

A5: A los fallos de memoria, estoy entrenándola mejor, estudiando mejor. Creo que voy bien.

A6: No, nada.

A7: A no estar bien preparado.

A8: A la tensión muscular y pifiar.

A9: Al qué dirán

A10: A todooooo, necesito que alguien me ayude...

A11: En perderme.

A12: A todo...

A13: A la situación en sí misma.

A14: A nada.

A15: Ya casi a nada... me voy curando...

A16: No tengo miedo. Un poco de cosquillas en la barriga antes de empezar.

A17: A no hacer las cosas bien, por no haber estudiado bien a conciencia.

A18: A no sentirme segura de lo que estoy haciendo.

A19: Bueno, todavía me preocupa lo que diga la gente que me está mirando...

A20: A mi exigencia, me parece que siempre me faltan cinco para el peso...

A21: A la opinión de los demás.

A22: No, a nada.

A23: No, no tengo miedo a nada en especial, solamente estoy un poco nervioso antes de salir, prevenido, nada más.

A24: A los imprevistos que me saquen de mi concentración.

A25: Yo me concentro mucho, a pesar de ser nerviosa, así que miedo no tengo.

A26: A la tensión muscular mientras toco, por ejemplo en una obra virtuosa que no para y se me acumula tensión en el brazo.

CSMA 2012-2013

A1: A la memoria, aunque este año me planteé estudiar de otra manera porque si no para el fin de grado, no llego.

A2: A mis inseguridades técnicas, todavía siento que me faltan recursos.

A3: A las notas falsas, me desconcentran mucho porque me pillan de improvisto.

A4: A no dar la talla con la preparación. Siempre tengo fallos de memoria.

A5: A que piensen que les estoy dando la lata...

- A6: A mis dudas, si le gustaré a los oyentes o a al tribunal, según el caso.
- A7: No cumplir con las expectativas de mi profesor.
- A8: A mi preparación incompleta, pienso que me faltan recursos técnicos y de estudio.
- A9: A mis errores repentinos y eso hacer que tenga problemas con la memoria.
- A10: A los fallos por no hacer estudiado adecuadamente el programa.
- A11: Al azar... nunca sé dónde voy a fallar.
- A12: A mi falta de seguridad, nunca estoy 100% seguro del programa, siempre tengo algún pasaje que no sale...
- A13: Muchas cosas...
- A14: A varias cosas, pero básicamente a una preparación incompleta.
- A15: A estar inseguro con las obras; aunque más no sea con una... ya no pienso en otra cosa... será la voz de mi conciencia...
- A16: A irme con la cabeza a otro sitio, no centrarme en la música.
- A17: Estudio mucho, pero siempre pienso que va a aparecer un imprevisto y me da mucha rabia.
- A18: A mí misma... siento que me falta estudio, análisis, dominio técnico, etc, etc, todo.
- A19: A que me preparo poco, no solo las obras, tampoco me mentalizo y siempre me pilla el toro.
- A20: A mi memoria, es muy frágil... no la preparo bien.
- A21: A mi mala preparación.
- A22: La memoria... es lo peor que tengo.
- A23: No, generalmente no tengo miedo.
- A24: El salir al escenario y saber en el fondo que no estoy seguro.
- A25: Tengo mucho miedo a muchas cosas, pero en esos momentos me da mucha rabia no haber hecho las cosas bien.
- A26: A que me descontrolo porque estoy inseguro.
- A27: Siento que me falta dominio del instrumento y sobre todo mi manera de estudiar me da inseguridad y aparecen los problemas de memoria.
- A28: A mi manera de estudiar... no es muy buena...
- A29: A mis inseguridades como intérprete, me faltan elementos.
- A30: A lo que pensarán de mí... me equivoco un montón...
- A31: No tengo miedo.
- A32: A mis deficiencias técnicas.
- A33: A la falta de estudio.
- A34: A la inseguridad en el programa.

IUNA 2013

- A1: Ya no es miedo, es un poco de nervios.
- A2: Bueno, ya no es tanto miedo al papelón, me estoy centrando en lo que tengo que hacer, así no hago papelones...
- A3: Me siento mucho más seguro este año. Aprendí a memorizar, no a repetir solamente. Buenísimo...

- A4: Ay, a ver la tesina... espero que mi profesor no me diga: «Che, pero qué estás haciendo...»
- A5: Voy muchísimo mejor. Le di bola a mi profe y finalmente aprendí a memorizar...!!!
- A6: A la mala preparación, no solo en cuanto a las obras sino a la escena, no ensayar, no hacer simulacros, no visualizarme en el teatro o la sala... esas cosas. Pero estoy seguro que mi profe me va a ayudar porque mis compañeros ya me dijeron todo lo que te prepara antes de un concierto o de un concurso...
- A7: Pienso que el miedo se origina en la inseguridad, sabés que en el fondo no estudiaste correctamente el programa y eso te pasa factura en el escenario.
- A8: A pifiar y tener lagunas.
- A9: A nada en especial. Si trabajás bien a conciencia cada obra, no vas a tener miedo a nada.
- A10: No sé si algún día superaré esto... tiemblo como una hoja, me transpiran las manos, me da taquicardia, y se me olvida todo...
- A11: A la memoria, pero si hiciste un buen estudio, te la podés rebuscar usando los recursos que te enseñaron.
- A12: Sufro un montón... le tengo miedo a todo; pero bueno, creo que como ya estoy resignada, sufro menos...
- A13: Ya no tengo miedo, porque estoy estudiando muy bien, analizando todo y fogueando todo lo que puedo las obras; así que un poquito de nervios en la barriga y nada más.
- A14: No, en general no tengo miedo. Quizás un poco de nervios al principio.
- A15: El miedo se fue, tengo un poco de nervios pero nada que no pueda controlar.
- A16: No, nada. Si hago bien mi trabajo, no tengo por qué tener miedo.
- A17: Estoy cambiando mi manera de estudiar y me da mucha paz. A eso le sumo la cantidad de ensayos, simulacros que hacemos antes de los conciertos o los concursos que ya me estoy curando de espanto.
- A18: No, ya no tengo. Estoy haciendo un trabajo muy bueno con mi profesora, además me hace presentar a todos los conciertos, audiciones y concursos que hay. Eso me da tranquilidad.
- A19: Bueno, yo estoy tranquila mientras no mire a la gente... Así que me concentro en la música y me olvido de ellos hasta que termino.
- A20: A mí mismo. Siempre estoy desconforme.
- A21: A mi falta de recursos y conocimientos. Recién entro al IUNA y espero ir encontrando respuestas.
- A22: A nada. No me hago el canchero eh... es que es así.
- A23: No, estoy bien. Me ocupo de lo que tengo que hacer: aplicar lo que aprendí.
- A24: A las sorpresas... no me gustan.
- A25: A la tendinitis.

CSMA 2013-2014

- A1: Este año termino. Hago el fin de grado en el Auditorio. Van a estar todos... mis compañeros, mi familia, los profesores. Espero que queden todos satisfechos.

- A2: Siempre tengo la sensación que me falta algo más para estar bien preparado, pero no sé qué es...
- A3: A que se me vaya la olla y empiece a meter la mano en cualquier tecla...
- A4: A tener el programa inseguro.
- A5: Es como estar caminando sobre hielo, sabes que te vas a caer, pero no sabes cuándo te llega el golpe...
- A6: A las cosas sin resolver, pero no por nada, solo porque no las tengo bien estudiadas...
- A7: Uf, a todo... no sé cómo llegué a 4º...
- A8: Estudio, pero sé que no doy el 100% de mí mismo. Algo me falta.
- A9: A mi manera de estudiar, evidentemente es incompleta, si no me sentiría seguro.
- A10: A mi desconcentración... me voy. Espero que no me pase en el concierto final.
- A11: A las sorpresas. No las soporto. Siempre aparece un fallo donde nunca lo tuviste...
- A12: A mi inseguridad además de las del estudio.
- A13: Soy yo, no me preparo bien... son consciente.
- A14: A los fallos de memoria, he llegado a la conclusión que no sé memorizar. Todavía tengo un año más para aprender.
- A15: Sé que no estudio lo suficiente aunque este curso estoy un poco mejor. Esa inseguridad es lo que me da miedo.
- A16: Estoy estudiando más, pero el tema de memorizar es un tema aparte. Creo que debe de ser otro tipo de estudio... no lo sé.
- A17: No, estoy bien.
- A18: A mis inseguridades, aunque ya son un poco menos. Es cuestión de enfrentarlas.
- A19: A mi conciencia, porque sé que no estudié lo suficiente. A ver cómo termino...
- A20: A mi falta de concentración.
- A21: A mi falta de estudio diario, bien hecho. Así surgen los fallos de memoria.
- A22: Yo tengo muchas falencias, una es mi estudio porque no es bueno, yo lo sé. Tengo que tenerlo resuelto para el próximo curso.
- A23: A mis carencias como pianista, técnicas, interpretativas, de todo.
- A24: A quedar mal. Cometo muchos fallos, porque me tiemblan las manos.
- A25: No, a nada.
- A26: A mis problemas técnicos, me tenso mucho.
- A27: A no preparar bien el programa. Aunque voy mejorando.
- A28: Me falta la cuestión técnica todavía, pero va queriendo. Creo que llego.
- A29: De momento tengo muchas dudas... estoy comenzando y me siento inseguro. Me faltan recursos técnicos, conocimientos, de todo.
- A30: A la mala preparación. Me estoy dando cuenta de muchas cosas que me faltaba.
- A31: No tengo miedo. Quizás un poco de nervios, pero poca cosa, nada que no pueda controlar.
- A32: A mis manos, tiemblan mucho y sudan un montón. Y cuanto más las veo peor me pongo.
- A33: Al manejo del programa, el planificarlo, para mí es muy importante cómo empiezo.
- A34: Yo soy muy cerebral, no tengo miedo, un poco de nervios.

A35: A no cubrir las expectativas de mi maestro.

A36: Bueno, me da un poco igual.

IUNA 2014

A1: No tengo miedo, estoy ansioso porque me sube la adrenalina. Esto de tocar tan seguido no me da tiempo a pensar más que es lo que tengo que estudiar y concentrarme.

A2: Yo este año, no digo que ya no tenga nada de miedo, pero sí todavía nervios antes de subir al escenario. Estoy estudiando muy bien, con una claridad que nunca había tenido antes, ya no me tenso tanto los músculos.

A3: No, miedo ya no. Nervios un poco histérico antes pero se me pasa.

A4: No, a nada en especial.

A5: Imposible, ya lo doy por perdido a esto... necesito otro tipo de ayuda...

A6: No tengo miedos, estoy contenta con los resultados. Los nervios normales, sí.

A7: No, a nada en especial. Estoy bien.

A8: A casi nada, creo, no siento miedo... un poco de nervios, pero cuando ya estoy en el escenario respiro profundo, me concentro y se me pasa.

A9: No, estoy segura de lo que hago.

A10: Ahora a nada, antes porque no veía claro mi manera de estudiar pero ya lo solucioné.

A11: Fogueo tanto las obras del programa de la tesina que ya las disfruto.

A12: Me estoy relajando un poco con eso de masoquearme. Me estoy concentrando más en la música y me va mejor. No tengo tanto miedo.

A13: No digo que encontré todas las respuestas que buscaba, pero veo que estoy bien encaminada. Estoy contenta y eso hace que no sienta miedo, que me concentre en mi trabajo.

A14: Estoy bien.

A15: A nada en especial. Me ocupo, no me preocupo.

A16: A mi temperamento, soy un poco nerviosa y por eso salen sorpresas, algún fallito de memoria, pero como estudio mucho, lo soluciono enseguida.

A17: Ya no estoy tan tensa, los dedos me responden mejor a la articulación. Ahora ya estoy trabajando mucho la parte interpretativa, con lo cual me estoy centrando mucho en la música. Casi no tengo miedos, solamente un poco de nervios.

A18: Estoy muy bien conmigo mismo, conforme de cómo estoy estudiando, además me rinde mucho más. No tengo miedo.

A19: De verdad, estoy mucho mejor. Tengo una preparación más sólida que cuando entré hace poco y eso me da tranquilidad. Además del fogueo permanente que tenemos...

A20: En general no tengo miedo a nada. Yo me lanzo...

A21: Entré con mucho miedo, pero mi profesora se está encargando de erradicarlo. Estamos haciendo un trabajo magnífico, no solo con las obras sino con la escena en sí, simulacros, ensayos. Es genial.

A22: A tocar solo.

A23: A los fantasmas que te atacan justo en el peor momento del concierto... bueno por algo es, no?

¿Te parece que el nerviosismo llega a ser tema de conversación, antes de tocar? ¿Es imperativo el nervio sano? ¿Es necesario?

CSMA 2009-2010

- A1: Si muchas veces, ahora estamos más habituados, mas en grado medio.
- A2: No, porque si no todos se ponen nerviosos.
- A3: Sí, se habla.
- A4: No debería pero sucede.
- A5: Sí, como algo pasajero, no incisivo
- A6: Sí, siempre.
- A7: Sí, sí, totalmente.
- A8: Sí, pero a la gente en general no le gusta hablar de «eso».
- A9: Siempre se escucha: «estoy nerviosos».
- A10: Siempre.
- A11: Sí, mucho.
- A12: Intento no intervenir en «eso», pero escucho que se habla.
- A13: Sí, igualmente se conversa no solo en el momento antes de salir al escenario sino durante el día, ya te están dando la lata.
- A14: Sí, a cada rato.
- A15: Sí, es como si la gente necesitara saber que todos están igual de nerviosos para consolarse.
- A16: Cada uno cuenta lo que hizo antes para intentar estar más tranquilo como dando recetas.
- A17: Sí, incluso en una oportunidad he visto como un compañero comenzó a hacer ejercicios de respiración y todos lo empezaron a seguir.
- A18: Sí, pero con un poco de coña para relajarse.
- A19: Sí, uno una vez se trajo una bebida para compartir... todos salieron muy alegres a tocar...
- A20: Hay quienes no entran en conversación, que los ves solos, pensando...
- A21: Hay quien niega rotundamente que está nervioso, aunque en realidad está que se muere...
- A22: Sí, aunque según el grupo.
- A23: Lo ideal es estar sola así nadie te molesta.
- A24: Lo peor son las esperas de los exámenes...
- A25: Yo intento no escuchar, me pone de los nervios...
- A26: Cada uno cuenta lo que le tiembla, incluso después de la audición.
- A27: Es como que si compartes el problema se hace más llevadero.
- A28: A veces es por decir algo que te une a los demás...
- A29: Si estás con tus compañeros, conocidos, te animas más a conversar, sino no tanto... no sabes si al otro le va a gustar que le hables de tus miedos.
- A30: Te hace sentir más acompañado.
- A31: Todo el tiempo...

A32: Hay gente que prefiere no hablar.

A33: En 1º estás como más asustado y en las audiciones hablas con todo el mundo, luego ya te vas acostumbrando y no te afecta tanto.

A34: Hay algunos que en la conversación jamás te van a decir que están nerviosos, es una cuestión de ego, no lo van a reconocer...

A35: Sí.

A36: Depende la situación si es un concierto, un examen o un concurso.

A367 Son cosas de las que no se hablan.

A38: La gente necesita identificarse con los demás para sobrellevar el miedo.

A39: Si el concierto es solo tuyo, no tienes con quien hablar...

IUNA 2010

A1: Sí y me parece positivo porque creo que nos ayudamos o por lo menos nos comprendemos mutuamente.

A2: Mucho, a mí siempre mis compañeros me dicen «no te sientas mal, no sos la única»

A3: No siempre, pero a veces el simple hecho de hablar con alguien me genera más ansiedad.

A4: A veces mientras estamos esperando el turno los chicos hacen bromas y les digo: «Por favor no se rían de mí... parezco una tonta, un pollo mojado»

A5: Sí, por eso está re-bueno tener a los amigos a nuestro lado en ese momento.

A6: Sí, pero no entiendo qué es lo que algunas veces me genera ansiedad y otras veces no.

A7: El silencio es básico para mí. Que no me hablen...

A8: En general se habla mucho, salvo los que quieren estar en silencio y se aíslan para no escuchar las conversaciones de los compañeros.

A9: El típico comentario es: «NO te preocupes, sentate y tocá»

A10: Todos damos consejos, especialmente cuando ya estás más canchero y ves a los de 1º sufriendo y les decís «no tengas miedo, el público no entiende nada».

A11: Sí, pero a mí me da mucha vergüenza.

A12: Yo siempre pido que se compadezcan de mí!!!

A13: Siempre intento ayudar en esos momentos de peligro, ignorar los nervios es engañarse y creo que así empeoran las cosas.

A14: Sí, y les digo que si están bien preparados y han ensayado hay muy pocas probabilidades que pase algo malo.

A15: Mi frase es: «Si me quedo en blanco me muero»

A16: Yo siempre comento que unos días antes elimino el café y la coca cola.

A17: Muchísimo, a veces demasiado.

A18: Les digo que tienen que aprender a relajarse.

A19: Yo pregunto: «¿Les daré lástima?»

A20: Sí, se conversa pero yo digo que si se han preparado bien, todo va a ir bien.

A21: Ayuda saber que no sos la única persona que siente inseguridad y le gusta agradar... y te preocupa la idea de que no gustes a la gente.

- A22: Como yo no tengo miedo, intento darles una mano a los que veo que están un poco desesperados.
- A23: En general no sufro nervios ni miedos; pero les digo a mis compañeros que los nervios pasan a un segundo plano, sobre todo cuando dominás las obras.
- A24: Yo, por suerte, no tengo miedo. Un poco de nervios en los concursos pero al final, mientras todos estamos esperando que nos toque el turno charlamos que en realidad los concursos no son una garantía, pero sí que es importante tocar en ellos para conseguir experiencias.

CSMA 2010-2011

- A1: Sí, pero solo si estamos esperando turno en las audiciones, porque no tenemos otras oportunidades para compartir esos momentos.
- A2: Los nervios de antes no te los quita nadie, y si además añades los de los demás... uff... prefiero estar solo.
- A3: Sí, se habla especialmente de la responsabilidad previamente a la actuación; pero esto es algo, diría yo, necesario.
- A4: Hay gente que habla en demasía, y no deja concentrarse a los demás.
- A5: Hacemos comentarios, incluso alguna broma para cortar la tensión.
- A6: Incluso les contamos a los de 1º y 2º anécdotas pasadas...
- A7: El otro día un compañero me dijo «¿Seremos dignos de esto...? Esperemos que sí». Me quedé a cuadros...
- A8: Algunas veces, cuando estás en grupo o tocas en un ensamble siempre todos están hablando y distraídos antes de salir a tocar, ya sabes, haciendo bromas.
- A9: Te fijas qué bien lo hace fulanito y comentan «voy a intentar yo también dar la talla y estar a nivel». Eso también es bueno porque te impulsa más.
- A10: Sí, bastante y además todos dan consejos.
- A11: Mucho, y siempre hay comparaciones.
- A12: Me puedo concentrar mejor estando en silencio. No me interesa lo que hablen mis colegas antes de salir al escenario.
- A13: Los de 3º y 4º nos aconsejan y nos dan ánimo.
- A14: Sí, mucho. Especialmente los que quieren ser el centro de atención...
- A15: Sí... mal de muchos... consuelo de tontos.
- A16: Escuchas comentarios como «yo, unos días antes dejo el café y la coca cola»...
- A17: Ya en 4º tienes otra templanza y tratas de ayudar a los compañeros más novatos. Muchos te agradecen el apoyo. El otro día una compañera me dijo: «Sé que tú estás conmigo, por eso estoy contenta...» Me dio mucha alegría.
- A18: A veces hacemos bromas para quitar tensión.
- A19: Hay gente que realmente comparte su nerviosismo, pero otros que quieren sentirse admirados y ser los ídolos.
- A20: Algunos hablan y otros no, pero estamos todos en el mismo barco.
- A21: En general ya controlo bastante la situación; y cuando estamos en grupo les digo: «Fuera vergüenza, estamos preparados... y ya».

- A22: Sí, si estoy con mis compañeros. Si estoy en un concurso que no conozco a nadie, no.
- A23: Yo prefiero no hablar, me concentro mejor.
- A24: El problema es cuando estás esperando tu turno, siempre hay alguien que está histérico y habla por demás.
- A25: En general no tengo miedo y escucho muchos comentarios, se pasan recetas: yo me tomo tal cosa, o yo el día del recital no toco una nota, o yo salgo a caminar, o yo practico muy lento hasta el último momento.
- A26: La gran mayoría hace comentarios.
- A27: Sí, yo soy de los que hablo, me parece que la compañía ayuda un montón.
- A28: Todos comentamos cuando estamos en un concurso, pero de otra manera. Cuando estás en una audición entre compañeros hasta hacemos bromas, pero cuando estás en un concurso casi nadie habla, el ambiente es muy tenso. Pienso que las competiciones exigen mucho esfuerzo y que nunca está totalmente recompensado porque las elecciones del jurado soy muy subjetivas, de acuerdo al criterio personal del jurado.
- A29: Depende de la ocasión... si estás con conocidos o no.
- A30: Sí, a mí me hace bien, compartir.
- A31: Se habla mucho, cada uno aporta sus experiencias o lo que siente en esos momentos.
- A32: Yo no soy de hablar mucho, pero no me cierro; hay otros que se aíslan.
- A32: Depende de la situación; si estamos entre compañeros en una audición, hablamos bastante, pero si es un concurso donde no conoces a nadie, es raro que la gente hable.
- A33: Yo no hablo.
- A34: Muchos hablan porque quieren compartir el problema pero otros lo hacen para que te pongas más nerviosa y te miran por encima del hombro para demostrarte que ellos no lo sufren.
- A35: Sí, bastante. Aunque depende de la ocasión.
- A36: Cuando estamos antes de una audición dentro del conservatorio y somos todos colegas se habla bastante, pero en un ambiente fuera, donde conoces a muy pocos o a nadie, cada uno está encerrado en sus cosas, los ves repasando con las partituras en la mano, leyendo, cantando en voz baja... esas cosas.
- A37: Yo prefiero no tocar el tema, y muchos también... parece que si lo mencionas es peor.
- A38: Yo me pongo muy nerviosa y se me da por hablar... algunos me responden pero otros me miran con cara de «esta loca...» no me contestan y se van.
- A39: En alguna audición han venido mis padres y están tus compañeros y comentas eso y me pone nerviosa.
- A40: Yo siempre digo que una pequeña dosis de nervios no está mal, para mantenerte alerta, si estudiaste correctamente no va a haber problemas.
- A41: Yo no tengo miedo en general, así que me da igual que hablen o no; lo que sí no soporto es que se pongan histéricos.

IUNA 2011

- A1: Sí, y está bien, lo vamos piloteando mejor.
- A2: Sí, siempre me dicen, «no te preocupes tanto, ya sabés que en el escenario todo se magnifica». Pero yo igual pienso en lo que dirá mi profe y mis amigos si pifio.
- A3: Sí, hablan bastante pero yo prefiero hablar poco.
- A4: Este año no me afectan tanto las bromas de mis compañeros. Trato de pasarlo bien con ellos como cualquier chica de mi edad.
- A5: A mí me hace bien tener a mis amigos al lado en esos momentos. Cuando estoy en un concurso los extraño, intento que nos presentemos juntos pero a veces no quieren...
- A6: Comentando con los compañeros es verdad que a veces me pongo más nervioso que otras, y es cierto que uno no se prepara siempre igual; muchas veces una obra está mejor estudiada que otra o le ponés más cariño... te gusta más un programa que otro y eso influye.
- A7: Yo no hablo con nadie. Me concentro solo.
- A8: Se habla, sí. A mí me da igual pero veo que hay compañeros que necesitan aislarse.
- A9: Sí, te dicen «No te preocupes... vos tocás re-bien»
- A10: A veces tratás de darle una mano a los nuevos, calmarlos... depende... a veces no quieren ni que les hables.
- A11: Yo soy muy vergonzosa, pero me hace bien que mis compañeros compartan conmigo sus sensaciones; no me siento sola.
- A12: Mis compañeros me dicen «tratá de que no se note, disimulá, nadie se va a dar cuenta...».
- A13: Si estamos en una audición, con los compañeros trato de ayudar, dando ánimo a los nuevos. Pero si estoy en un concurso con gente extraña me concentro en lo que tengo que hacer; en esa situación es raro que alguien se ponga a hablar.
- A14: Yo no tengo nervios; así que no entiendo por qué se ponen tan nerviosos; si estás bien preparado no va a pasar nada. Les digo: «Dejate de jorobar... ¿miedo a qué tenés?».
- A15: Pregunto, «no sé ustedes pero yo cuando pifio me da mucha bronca y creo que se me nota, ¿no?».
- A16: Pienso que el charlar hace que todos se sientan acompañados ante la problemática. Todos pifiamos, la diferencia está en cómo nos afecta.
- A17: Si estás compartiendo una audición del conservatorio se habla mucho, a veces demasiado para mi gusto. Yo prefiero separarme de los grupitos que hablan y hablan; estar más tranquilo pensando en lo que tengo que hacer.
- A18: En la última audición del conservatorio una chica me comentó que se había tragado toda la obra en el último mes... claro, estaba muy insegura. Esas cosas a veces se comentan.
- A19: Siempre digo que esto es algo demasiado grande. ¿No te parece terriblemente difícil? A veces ni me contestan...
- A20: Bueno, uno ya está más acostumbrado que los de 1º, que los ves apichonados y al final reconocen que no se han tomado el tiempo suficiente para preparar el programa...
- A21: En esos momentos es bueno tener gente a tu lado que comparte esa sensación de inseguridad y nervios.

- A22: En general no tengo miedo, así que para mí es lo mismo que hablen o no.
- A23: A veces comentamos lo que hacemos el día de la audición o del concierto o del concurso... salir a correr, dormir la siesta, repasar todo, no repasar nada... cada uno dice lo suyo.
- A24: Sí, se comentan muchas cosas, lo que cada uno piensa, cada uno da su opinión o te cuentan lo que les hace bien. En general los chicos hablamos bastante pero hay quien no quiere ni oír hablar del miedo escénico o de los nervios.
- A25: Yo me concentro mucho si estoy en silencio, aunque a mi alrededor sepa que están cuchicheando.
- A26: A veces nos ponemos a hacer ejercicios de respiración entre varios. Eso ayuda bastante, además de compartir el hablar del tema.

CSMA 2011-2012

- A1: Se habla mucho pero cuando estamos entre compañeros, en audiciones, pero en concursos donde no conoces a nadie es raro que la gente hable, al menos al principio, luego ya te vas animando.
- A2: Yo prefiero no hablar con nadie.
- A3: No hablo mucho, porque no me gusta, pero a veces se comentan cosas, si hay mucha presión. Depende.
- A4: Puede que hable un poco, prefiero concentrarme en lo que tengo que hacer. Más si estoy en un concurso.
- A5: A veces, si se da la ocasión y estamos entre amigos recordamos anécdotas de otras veces y nos reímos un poco.
- A6: Sientes que puedes aportar algo de relajación a los nuevos contando cosas. Una ya está más acostumbrada a estas cosas.
- A7: Sí, escucho los comentarios, si eso ayuda a alguien, pero a veces hay que tener cuidado porque te sueltan cada cosa...
- A8: Se habla, pero depende de la circunstancia. En audiciones del conservatorio, mucho. Pero en concursos fuera, poco.
- A9: En 4º ya estás en otra cosa, pensando en la responsabilidad de la situación. Por ejemplo yo pienso en mi final de grado que estaré con otros compañeros que también acaban y seguro que hablaremos.
- A10: Bastante... Yo he aprendido a concentrarme solo en estos años que llevo en el CSMA. Ahora estoy a punto de acabar y la responsabilidad es otra, ya eres casi un profesional.
- A11: A veces cotilleo, comparaciones... esas cosas.
- A12: Prefiero estar solo en un rincón.
- A13: Ahora yo doy ánimo a los de 1º y 2º.
- A14: Sí, pero hay que tener cuidado porque algunos hablan para distraerte y ser ellos el centro de atención.
- A15: Parece que el hablar con otros te tranquiliza.
- A16: Cada uno cuenta sus hábitos o sus anécdotas para que el otro se relaje o para sacarlo de esa tensión.

- A17: A mí me gusta compartir con mis compañeros, me ayuda un montón. Cuando estoy solo en un concurso, no tengo con quien hablar como con mis colegas.
- A18: Lo que me molesta, no es que hablen sino que haya gente pedante.
- A19: A ver, me parece bien que cada uno descargue sus nervios como puedan, sin molestar a nadie.
- A20: En general todos contamos cosas que nos han pasado. Eso si estamos dentro del conservatorio con los compañeros. Fuera es otra historia... la gente casi no habla.
- A21: Yo hablo bastante, sin incomodar a nadie. Intento hacer bromas para relajarnos y compartir.
- A22: Depende de la situación. En el CSMA todos nos conocemos y llevamos varios años compartiendo audiciones. A los nuevos, los ves que tienen más miedo, pero intentamos que se relajen un poco.
- A23: Dentro del conservatorio es más fácil. Incluso alguno cuenta las cosas que hacen en Miedo escénico y nos reímos un rato.
- A24: Yo siento que el hablar me relaja, veo que todos estamos más o menos igual y los de 1º peor.
- A25: Sí, yo soy de los que habla, tampoco me gusta abusar, porque no sabes si a alguien le puede llegar a molestar. Pero veo que la mayoría prefiere compartir.
- A26: No hablo.
- A27: Yo soy una tía legal... si hablo es para compartir, no para poner más nerviosos a los demás. Otros sí lo hacen.
- A28: Sí, hablan. Pero los que más, los más inseguros. Como si buscaran a otros que estén igual de histéricos.
- A29: Depende del entorno. En el CSMA ya nos conocemos todos. Fuera, donde no conoces a nadie, ves a cada uno concentrándose a su modo, con la partitura, solfeando, mudos mirando el suelo... de todo.
- A30: Yo hablo un poco porque soy algo tímido y me cuesta. Pero siempre hay alguna alma caritativa que se me acerca y me habla, eso me relaja un poco.
- A31: Casi no hablo, porque tengo miedo a desconcentrarme y cometer errores luego.
- A32: Yo no tengo problema en hablar con la gente, pero intento con perder la concentración en los que tengo que tocar. Por ahora voy bien. Mis colegas son majos y me hacen sentir bien.
- A33: Antes de una audición hablo poco. También es cierto que es mi primer año en el superior y todo me resulta raro. Pero si alguien se me acerca y quiere conversar, converso. Pero si tira mal rollo, me voy sutilmente...
- A34: Depende del lugar. Obviamente con tus colegas hablas, pero como ya conoces a unos cuantos sabes por dónde van los tiros de cada uno... me entiendes...
- A35: Yo hablo un montón, soy un cuete, y bastante movedizo. Intento hacer bromas, pero más para relajarme yo que por los demás.
- A36: Este año comparto más, porque ya conozco a mis compañeros. Además compartimos muchas más cosas, salidas o viajes. Y fuera intentamos ir a los mismos concursos, somos una piña.

- A37: Soy bastante tímido, pero algo hablo. Intento concentrarme solo.
- A38: Yo soy de las que hablo por demás... porque soy muy nerviosa y me da la risa. A veces mi risa hace que otros se relajen. Creo que esto es un ida y vuelta con los compañeros.
- A39: Entre colegas hacemos bromas, es una manera de compartir y descargar tensiones.
- A40: Me la paso bien con mis compañeros, pero cuando me toca el turno, me quedo solo y me concentro.
- A41: Soy un desastre, o hablo muchísimo o me quedo muda. Mis compañeros tratan de hacerme reír un poco y a veces lo consiguen... y me relajo un poquito...
- A42: Casi no hablo. Estoy preocupado por lo que tengo que tocar.
- A43: Hablo poco. Todavía no conozco mucho a mis compañeros y me cuesta relacionarme.
- A44: Entre compis se habla bastante, en el CSMA Fuera casi nada.
- A45: Es mi primer año y me cuesta hablar con gente. Por ahora me concentro solo y me trago mis nervios.
- A46: En general compartimos experiencias o rutinas que cada uno hace antes de un concierto. Creo que lo peor son los tribunales pero hasta dentro de un par de años no tengo que enfrentarlo, espero estar más tranquila cuando llegue el momento.
- A47: Me pesa la responsabilidad. Intento hablar con mis colegas pero en los momentos previos a las audiciones me quedo sin ganas de hablar. Prefiero pensar en lo que tengo que tocar.
- A48: Yo sé que no me preparo bien, e intento calmar mis nervios hablando. Lo hago por mí, no por los demás. Pero si a alguien le vale, pues bien.
- A49: Hablo demasiado, a veces no caigo bien...
- A50: Sí, hablo pero sin abusar, a ver si a alguien le molesta... Normal.
- A51: Soy bastante callado, soy de poco hablar, pero me hace bien compartir.
- A52: En las audiciones en este conservatorio, son en el Auditorio y eso te pone más tensa que si estás en un aula. Todos estamos detrás del escenario esperando el turno, hablando en voz baja, escuchando al que está tocando. Siempre hay comentarios y lo pasamos bien compartiendo. Pero los nervios no te los quita nadie.
- A53: Yo hablo constantemente porque soy muy inseguro, aunque todavía no conozco a todos mis compañeros, les hablo igual. Reconozco que estudio poco...
- A54: Yo estudio mucho porque soy muy insegura. Así que cuando me toca el turno de salir al Auditorio, me concentro y ya no hablo más.
- A55: Me preparo un montón y los minutos previos a las audiciones no hablo con nadie. Me gusta concentrarme sola.
- A56: Yo no hablo.
- A57: Hablo, pero poco; lo necesario para relajarme. Una vez que llega mi turno intento concentrarme.
- A58: Prefiero no hablar, estoy mejor solo.

IUNA 2012

- A1: Yo hablo bastante. Lo piloteamos entre todos y noto que la gran mayoría quiere compartir.
- A2: Estamos todos juntos porque todos nos comprendemos por qué los nervios no nos dejan tranquilos. Pero los que ya llevamos un tiempo con todo esto, tratamos de ayudar a los de 1º especialmente.
- A3: Yo soy de los que está permanentemente hablando y contando chistes pero cuando estamos antes de un examen o concierto, o lo que sea me quedo mudo. Prefiero concentrarme en el programa.
- A4: Sí, yo prefiero compartir. Te hace re bien.
- A5: Tengo amigos especialmente queridos y con ellos hablo más, comparto más. Pero también me acerco a los nuevitos y les trato de animar para que se relajen un poco.
- A6: Yo hablo hasta por los codos y me gusta hacer reír a mis amigos, soy medio payaso... pero creo que todos se sienten bien y al que no le gusta se aísla. Pero soy prudente, no quiero molesta; y la primera que me da un toque es mi hermana...
- A7: Veo que se habla mucho, pero yo prefiero la soledad. Yo y mi existencia...
- A8: Todos hablan de lo que van a tocar el próximo mes, y el otro y el otro... esto no para nunca. Por suerte creo que eso hace que superes todos los miedos, porque no te dan tiempo de bajarte del caballo...
- A9: En general se habla de cosas que te pasaron y las compartís con otros para que se sientan identificados. A mí eso me hizo muy bien el 1º porque te sentís contenido por tus compañeros. Y ahora en 4º yo hago lo mismo que me ayudó a mí.
- A10: No paro de hablar. Sé que muchas veces digo estupideces pero no puedo controlar mis nervios. Perdón si molesto a alguien...no lo hago con maldad, soy más buena que Lazzie⁶...
- A11: A mí me hace bien compartir experiencias, recetas. Todo ayuda.
- A12: Todos me dan consejos, pero son un caso perdido...
- A13: Yo comparto mis preferencias: el día del examen o de un concierto me gusta salir a dar una vuelta a mirar vidrieras después de repasar todo el programa en lento.
- A14: Yo hablo poco, porque además todavía no me expreso bien. Pero alguna bromita sí, la comparto.
- A15: Me gusta compartir relatos, consejos, rituales que cada uno hace antes de la presentación. A alguien le puede servir.
- A16: Es un tema de conversación muy frecuente y creo que muy sano, más cuando los de 4º les cuentan a los de 1º por todo lo que han pasado y el camino que hay que recorrer en esta carrera.
- A17: Es mi primer año acá y me hace bien que me cuenten historias porque me ubica dónde estoy parado y lo que va a venir. De todos modos mi profe me va llevando de la mano y me va contando el recorrido...
- A18: Se comentan cosas, de las obras, de los que hiciste ese día, o los consejos que te dan los profesores.

6 Lazzie, perro protagonista de una serie televisiva americana emitida en Argentina.

- A19: Sé que hablo demasiado. No debería hablar tanto porque a veces se me escapa alguna barbaridad... jaja.
- A20: Yo prefiero no hablar con nadie. Me concentro mejor estando solo.
- A21: Yo ya me pongo nervioso cuando me dan las fechas de los conciertos o los exámenes. Ahí ya empezamos a compartir comentarios y ya en el día de la actuación nos hablamos por teléfono o nos comunicamos vía e-mail. La cuestión es cuando me presento a un concurso donde no conozco a nadie y no puedo hablar. Pero no hablo porque me cuesta un Perú abrir una conversación.
- A22: Yo estoy bien, y hablo un poco si el ambiente da para eso. Si no estoy calladito y tranquilo pensando en mis partituras.
- A23: Hacemos comentarios de cosas que hacemos, rutinas que nos dan seguridad o consejos de los profesores y las compartimos.
- A24: Sí, soy de los que hablo. Si estamos antes de una audición y todos somos de la misma cátedra es muy fácil porque seguramente ese fin de semana hicimos un pase en casa de alguien, así que estamos como chanchos...
- A25: Yo prefiero aislarme y pensar en mis cosas.
- A26: A mí me gusta hacer ejercicios de respiración antes de salir al escenario y a veces alguno se prende.

CSMA 2012-2013

- A1: Soy de poco hablar, pero eso me pasa en general, no tiene nada que ver con tocar. Antes de una audición prefiero estar solo.
- A2: Bueno, no digo que sea bueno o malo hablar sobre los nervios que tenemos. Hay gente que le sienta mal que otros hablen.
- A3: Creo que es bueno compartir en esos momentos de tensión, ayuda a sentirse mejor, y yo intento ayudar a los más nuevos.
- A4: Claro que se habla, especialmente cuando estás entre compañeros en el CSMA; ya fuera... la cosa cambia. Cada uno va a lo suyo.
- A5: Algún compañero ha cursado Miedo Escénico o Técnica Alexander y comentamos los ejercicios. A veces la gente se anima y se pone a hacerlos.
- A6: Ya estoy en 4º y las cosas se ven de otra manera de cuando entraste. Ahora veo a los de 1º como estaba yo hace 4 años. Es bueno ser solidario y echar un cable de los compis.
- A7: A mí me gusta hablar, me relaja y creo que a los demás también. Pero si no estudiaste lo suficiente o estudiaste mal, no hay charla que te lo quite.
- A8: Me cuesta hablar de lo que me pasa. Pero tengo colegas muy majos que me dan ánimo. También es cierto que cuanto más seguido toquemos, más dominaremos el tema. Eso lo comentamos siempre.
- A9: Hablo muy poco, casi nada. Prefiero concentrarme.
- A10: Lo que siempre se comenta es la falta de frecuencia que hay entre una audición y otra; pasa mucho tiempo, a veces meses y creemos que no debería ser así.
- A11: Este curso intento comunicarme más con la gente aunque me cuesta bastante. Pero

es verdad que cuando se habla del tema audiciones me acerco y escucho opiniones de los que ya llevan tiempo aquí.

A12: Sí, se habla bastante. Más distendido si estás entre colegas. Pero la preparación y la seguridad van por otro lado, creo yo.

A13: Hablo por demás, pero en el fondo sé que es porque estoy muy nervioso porque no estudié bien. En general llego con las obras apenas montadas...

A14: Me siento muy bien con mis compañeros. Hacemos todo juntos. Y todos pensamos que deberíamos tocar más seguido y estamos mirando opciones fuera del CSMA

A15: Estoy más abierto que el curso pasado. Todavía me cuesta, pero voy mejorando.

A16: Como todo se desarrolla básicamente dentro del conservatorio, hemos creado un buen grupo de amiguetes. Nos damos ánimos mutuamente y tratamos de ayudarnos. Creo que el problema vendrá cuando salgamos de aquí...

A17: Estoy muy bien hablando con mis compañeros, pero cuando me toca salir se acaban las charlas, las bromas. Toca concentrarse. De todos modos aunque hablar te quita tensión, no te quita lo que te falte en cuanto a técnica o a interpretación.

A18: Sí hablo demasiado... pero es que soy muy insegura. Además me falta el hábito de salir al escenario.

A19: No hablo prácticamente nada.

A20: Hablo un poco más que el curso pasado. Me gustaría tener más seguido estos encuentros antes de sentarme frente a un piano en una audición. No estaría mal... puede que ayude. No sé.

A21: Sí, no me cierro como otros compañeros que prefieren ni oír hablar. El problema es cuando terminaste de montar la obra esa misma mañana...

A22: Soy bastante solitario aunque este curso me estoy animando un poco más con mis compañeros. Pero antes de las audiciones prefiero estar solo.

A23: Entre los temas que se conversan es la falta de frecuencia en las audiciones o hacer simulacros de exámenes para los de 4º. Creo que se lo vamos a proponer a nuestro profesor, a ver qué le parece.

A24: Hablo pero hasta un determinado momento. Cuando entro en el período previo a salir al escenario, prefiero el silencio.

A25: Hablo bastante cuando estamos detrás del escenario, hago bromas. Creo que en el fondo es para no pensar lo que me faltó estudiar.

A26: Hablo moderadamente... pero intento concentrarme cinco minutos antes de mi turno.

A27: Yo casi no hablo, pero escucho.

A28: Se conversa bastante, se intercambian recetas de cómo afrontar el día o qué comer... esas cosas. Pero mejor no hablar de lo que no estudiamos porque ahí sí que la fastidiamos.

A29: Sí, me gusta entablar conversaciones con mis compis. Pero es para no pensar...

A30: Me preparo mucho, estudio muchas horas. Pero cuando estamos todos haciendo comentarios, a veces alguien suelta cómo estudió tal obra y eso me pone de los nervios porque me doy cuenta que no estudio bien.

A31: Hablo poco antes de una audición. No quiero escuchar cómo lo hacen los demás.

Prefiero concentrarme con lo que hice, bien o mal, pero finalmente es lo que hay.

A32: No hablo con nadie, aunque parezca borde.

A33: Hablo poco, casi nada, pero escucho que no estaría mal hacer las audiciones con más frecuencia. Estoy de acuerdo.

A34: Yo voy a mi bola y no hablo con nadie.

IUNA 2013

A1: Durante los 4 años he visto que la gente necesita compartir, se ha creado una relación entre nosotros que participamos en algo que nos es común. Y cada uno ha ido contando sus experiencias y compartiéndolas con los compañeros. Lo que pasa es que la profe es así, generosa, no se guarda nada, te cuenta sus experiencias y al final uno es lo que aprende y lo que aplica.

A2: Todos tratamos de aplicar nuestra experiencia, contamos nuestras vivencias personales y estando ya al final de la carrera te das cuenta lo importante que fue contar con una profesora que te guíe y te contenga. Eso lo comentamos siempre entre compañeros.

A3: Cada uno cuenta su historia pero también es cierto que el ejercicio de concentración antes de salir a escena es tuyo y nadie te puede decir nada.

A4: Me gusta compartir, me encanta la espontaneidad de mis compañeros a la hora de relatar sus historias, sus experiencias.

A5: Creo que el hecho de hablar y decir lo que experimentamos nos sirve a todos.

A6: No podemos negar que hay una relación entre nuestra realidad que es enfrentarnos al público y lo social que es donde se da el fenómeno. En ese contexto social, del que formamos parte los que participamos, es donde tienen cabida la expresiones de cada uno en conversaciones y relatos de hechos que hemos experimentado a lo largo de nuestra carrera. O sea, sí hablamos y mucho...

A7: Lo que más se habla es sobre el programa. Es cierto que hablar te distiende pero si te falta estudio, hablar no te lo arregla.

A8: Yo soy de hablar, contar chistes; pero el miedo a pifiar no me lo quita nadie, pero cada vez menos. Tocamos tan seguido que no me da mucho tiempo a pensar pelotudeces.

A9: Hablar, hablo poco, casi nada. Prefiero estar en capilla, pensando.

A10: Yo sigo histérica como siempre, creo que no tengo arreglo... Hablo mucho pero ya nadie me da bola.

A11: Sí, en general se habla y me parece bien.

A12: Sí, sé que me quejo mucho, suspiro mucho y mis compañeros ya saben cómo soy de cagada, así que ni se me acercan.

A13: Si veo que alguien lo está pasando muy mal me acerco. Comparto los consejos que me da mi profesora y me hacen bien.

A14: No hablo mucho, un poco pero me gusta concentrarme en solitario.

A15: No entro en las conversaciones. Prefiero ponerme a pensar en cómo voy a enfrentar la primera obra. Me canto los primeros compases para entrar en clima.

A16: Sí, se habla bastante... el que quiere claro... y es bueno porque en las conversaciones que sostenemos entre compañeros hay de todo, cada uno aporta lo que le hace

bien, lo que le ha aconsejado su profesor o profesora, se cuentan anécdotas. Todo surge de ese intercambio social y lo mediatizamos a través del lenguaje. Ya sabes que estudio psicología y justamente estoy viendo este tema en sociología.

A17: Es bueno, la gente no se cierra y expresa sus sentimientos, sus miedos, es como una terapia que hacemos entre todos.

A18: Charlamos, nos contamos los percances que hemos tenido, nos reímos un rato con esos chismes. A veces comentamos cosas específicas de las obras si alguien está haciendo la misma obra que la tuya, intercambiamos información. A mí me gusta.

A19: Hablo mucho!!! Es que soy muy espontánea... Pero sé que es porque estoy histérica... nada más.

A20: No hablo. Me quedo solo.

A21: Sí se habla mucho y creo que es normal, es como un fenómeno social. Hay un interés de parte de la gente en participar y dar cada uno una opinión o simplemente contar sus vivencias.

A22: Te digo la verdad, me da igual hablar o no. Porque lo que para uno es importante para otro ni fu ni fa... Ya a esta altura del partido estamos bastante cancheros, salvo los nuevos... y cada uno sabe que tiene que concentrarse y recordar las correcciones que te hizo tu profe, pensar en la música y salir a disfrutar.

A23: En general hablamos porque ya somos un grupo lindo. El tema es cuando estás en un concurso donde no conocés a nadie y ves que cada uno está en lo suyo, no te dan bola... es más a veces te miran con odio porque sos la competencia...

A24: A mí me gusta estar sola, pensando en mis cosas, cantando las notas.

A25: Yo hago mis rutinas antes de salir al escenario; no hago sociales especialmente, pero si alguien me busca no me alejo.

CSMA 2013-2014

A1: Sí, hablamos; le tiramos un cable a los nuevos y les decimos lo que tienen que hacer, o pensar. Es como que le habla la voz de la experiencia... jajaja.

A2: Hablamos que estaría guay hacer encuentros más seguidos. Ya he visto cómo estaba patio el curso pasado y nos damos cuenta que si no nos buscamos la vida nosotros, no podemos esperar nada de aquí. Tenemos que salir a tocar por ahí...

A3: No. Casi no hablo.

A4: Hablamos de las experiencias dentro y fuera del CSMA Formamos un grupito que estamos saliendo a tocar fuera, presentarnos a concursos aunque no sea para ganar nada, pero por lo menos nos hacemos la costumbre de enfrentarnos a tribunales, ya que en el conservatorio no tenemos esa oportunidad hasta que llegemos a 4°.

A5: Me estoy animando más a entrar en las conversaciones, me hace bien.

A6: Sí, hablamos todo lo que quieras pero si te falta estudio lo único que haces es transmitir tu histeria.

A7: Bueno, en la última audición me preparé el último movimiento de la sonata en la última semana, estaba atacado... lo comenté con los colegas y me dijeron si estaba loco... claro, que salió fatal.

- A8: Está muy bien conversar del tema, es como que te quita peso. Pero echamos en falta más audiciones y concursos donde presentarnos. Las cosas nos las buscamos nosotros solos, por nuestra cuenta. Así los de 4º nos estamos preparando el concierto de fin de carrera prácticamente solos a nivel presentaciones. Los profesores nos dicen cosas sobre cada obra pero es como que pasan de nosotros...
- A9: Me encuentro más cómodo socialmente hablando... ahora en cuanto al enfrentarse al público, no tanto... y de tribunales, mejor ni hablar. No sé cómo lo voy a hacer el curso que viene...
- A10: Seguimos bien porque nos hemos buscado la vida fuera del conser, entre nosotros, buscando sitios donde ir tocando el programa, especialmente los de 4º que tenemos el final de grado.
- A11: Estoy en plan, concentración. Me estoy metalizando para el concierto de fin de carrera. Lo hago solos, sin que nadie me diga nada... además se me ocurrió que esto me puede servir también para exponer el trabajo de investigación.
- A12: Lo que más se comenta entre compañeros es que necesitamos más presentaciones, más tribunales, todo el mundo se queja de lo mismo. Pero no hay caso... no hay manera de cambiar las cosas en este país.
- A13: No hablo, y tampoco quiero escuchar.
- A14: Hablamos de experiencias anteriores, buenas, malas... de todo un poco. Sobre todo los de 3º estamos un poco asustados porque el curso que viene tenemos el concierto-examen de fin de grado y parece que a los profesores mucho no les importa eso... Yo pensé que tendríamos una preparación especial, más detallada, no sé, más meticulosa...
- A15: No es que participe especialmente en las conversaciones. Trato de estar concentrada para no cometer errores; me desconcentro muy fácilmente.
- A16: Hasta que entramos en el auditorio, hablo bastante más que antes. Pero cuando me queda poco para mi turno, me aílo y me gusta repasar el principio de la primera obra.
- A17: Hablamos con nuestro profesor sobre el tema de hacer más frecuentes las audiciones o de proponer concursos en el CSMA y nos dijo que no pudo hacer nada, que el dirección le dijeron que están desbordados con muchas cosas... Es lo que hay.
- A18: Cuando estoy por salir, no hablo. Más ahora que me estoy mentalizando para el final de carrera.
- A19: Ya estoy en 4º y sigo igual de desastre... No tengo ni idea cómo voy a pasar el último examen... Antes de las audiciones sigo hablando mucho, me cuesta entrar en clima, es como que no quiero pensar.
- A20: En las audiciones del conservatorio, como estamos entre colegas, hablo hasta que me toca el turno. Pero cuando estás fuera presentándote a un concierto solo, ya no tienes con quien hablar... estas más solo que la una...
- A21: No, casi no hablo.
- A22: El compartir cosas es lo que hace bien, siempre que sean cosas positivas, si no te cargas de cosas negativas y ya no es tan bueno...
- A23: Hablo, hablo, no paro... a veces me quedo hablando solo...

- A24: Me gusta conversar pero cada vez menos, porque a veces me generan dudas y ya me ponen mal...
- A25: Prefiero no hablar, concentrarme sola.
- A26: No hablo.
- A27: En general no hablo, o poco. Pero el curso pasado se hablaba de un tema que me importaba mucho, la frecuencia de las audiciones. La expusimos al profesor y al departamento de piano, el departamento lo llevó al jefe de estudios y este al director... conclusión: ni caso.
- A28: Yo no hablo, canto las notas de la primera obra.
- A29: Hablo poco, de momento. Pero los que llevan más tiempo, los ves más sueltos. No sé si es porque pasan de muchas cosas o por qué...
- A30: Algo hablo, pero más que nada porque me siento muy insegura y busco a alguien que esté como yo.
- A31: Casi no hablo. Soy bastante callada. Me centro en lo mío.
- A32: A mí me tiemblan las manos mucho y lo comento. Y entonces te das cuenta que no soy la única.
- A33: Soy inquieto y hablo mucho. A veces demasiado. Pero me siento bien compartiendo y escuchando cosas que le pasan a otros.
- A34: A mí me gusta concentrarme sola.
- A35: Hablo poco. Pero eso no significa que me aíse, para nada.
- A36: Paso.

IUNA 2014

- A1: Las conversaciones son una manera de acceder a las descripciones que hacen las personas, conocemos sus vivencias y las distinciones que hacen respecto de lo que para ellas es significativo en cuanto a esta problemática del miedo escénico o los nervios previos a un concierto.
- A2: Creo que la gente necesita hablar, busca identificarse con los demás. O a veces simplemente para quitar tensiones.
- A3: A mí me gusta tomar el pelo, hacer chistes. Así nos relajamos todos. Pero más de uno me mira con cara de orto.
- A4: Yo me río mucho con mis compañeros, pero unos minutos antes de que me toque, me quedo sola concentrándome y recordando todos los consejos que me dio mi profe.
- A5: Me encomiendo a Dios... ya no sé qué hacer... me desespera.
- A6: Yo voy muy relajada, mucho más que cuando entré. Mi profesora me ha hecho tocar por medio Buenos Aires antes de presentarme a cada concierto. Las audiciones en el IUNA no me inquietan. Cuando tengo un concierto yo sola, me concentro más porque estoy sola en el camerino, con mis partituras; hago respiraciones y canto las notas de los primeros compases para entrar en clima. Así que si estoy sola, obvio que no hablo con nadie. En las audiciones estamos entre compañeros y hay más distracciones, hacemos bromas y tratamos de calmar a los de 1º.

- A7: Casi no hablo. No porque esté nerviosa sino porque quiero pensar en mi primera frase, es muy importante.
- A8: No me la paso hablando con nadie. Prefiero estar sola.
- A9: Pienso que es sano buscar identificaciones con los demás compañeros; es como la búsqueda de la aprobación del grupo. En definitiva nos estamos comunicando a través del lenguaje como lo hacemos con la música en esos momentos de tensión; aunque cada uno tiene su rutina para comenzar.
- A10: Por suerte somos un grupo muy homogéneo y eso es fruto de lo que nuestra maestra ha creado, esa camaradería entre nosotros. Hablamos, los que quieren hablar pero otros prefieren estar pensando en solitario, todo es respetable, cada uno tiene sus tiempos. Hay gente que necesita más tiempo de concentración y otros hasta que no están frente al piano no lo hacen.
- A11: A mí me parece, bien saludable. Es importante que nos ayudemos entre nosotros.
- A12: No hablo. Prefiero estar solo concentrándome.
- A13: Si estamos en una audición en el IUNA, conversamos, cada uno cuenta lo que siente o lo que hizo ese día. Pero cuando estás solo en un recital o no conocés a nadie en un concurso no podés compartir nada.
- A14: Si estamos compartiendo la misma audición, claro que se habla, se comparten puntos de vista o decís algún chiste para distender. A mí ya me da lo mismo... Creo que manejo todas las circunstancias, digo, solo o con compañeros.
- A15: El otro día ví por primera vez a una compañera de 1º, no la conocía y empezó a repartir bombones de chocolate. Todos estaban contentos y se relajaron. Pero le pregunté si era su cumpleaños y dijo que no, que su profesor anterior siempre le dijo que el chocolate podía calmar los nervios y que era bueno comer chocolate antes de salir a escena.
- A16: A mí me dicen que parezco autista porque no respondo a nadie. Es que estoy concentrada pensando en mis obras...
- A17: Yo hago un poco de estiramientos y ejercicios de respiración. En realidad lo hago sola pero siempre hay alguien que me sigue.
- A18: A mí me gusta llegar temprano, ir hasta el escenario antes que entre la gente del público, visualizar la situación. Ya después me voy detrás y comparto con mis compañeros charlas y risas. Pero antes de mi turno me vuelvo a aislar. No sé si esa rutina es buena para otros, a mí me va.
- A19: Yo necesito tener las manos calentitas, así que tengo como una estufita chiquita que me regalaron hace muchos años y me mantiene las manos calientes. Mis compañeros algunos la conocían pero otros no, así que se las presto. Es un tema de conversación.
- A20: Yo estoy bien, no tengo problemas. Hablo con mis compañeros, pero unos minutos antes me concentro solo.
- A21: Trato de revivir lo que hacemos en los ensayos en clase. Algunos compañeros lo comparten, a otros no les interesa.
- A22: No hablo mucho, pero sí estoy en el grupo escuchando lo que dicen.
- A23: Yo soy de hacer jodas. No me concentro mucho... soy un poco desastre. Sí, hablo bastante; pero es que yo soy así para todo... jaja.

2ª parte de la misma pregunta: **¿Es imperativo (por aquello del «debería») el nerviosismo sano? ¿Es necesario?**

CSMA 2009-2010

- A1: Sí.
- A2: Un poco hay que tener nervio...
- A3: Sí, predisposición, estar preparado, estar alerta.
- A4: Sí, porque si no estás nervioso... y una cierta tensión es bueno y estás más concentrado.
- A5: Sí, si no sería insensible, le importa lo que está haciendo.
- A6: Sí, es necesario... bueno... un poquito.
- A7: Creo que una dosis de nervios se necesario porque te aumenta el estar alerta y la concentración.
- A8: No sé si es sano o insano, pero es verdad que en el momento de la audición estás mucho más alerta que en cualquier otro momento.
- A9: Sí, pero siempre hay algún fallo que lo fastidia todo.
- A10: Sí, nerviosismo siempre hay... ahora que es sano... no sé.
- A11: No conozco el nerviosismo sano... ¡Lo que yo conozco son los nervios!
- A12: Supongo que el sano es el que te inspira... pero no lo conozco.
- A13: Por ahora siento nerviosismo a secas...
- A14: Creo que debe ser cuando te hace estar más concentrado...
- A15: No tengo ni idea...
- A16: Un poco de nervio siempre hay, que creo que no tiene nada que ver con el miedo escénico...
- A17: A mí me parece que es una manera de consolarse... el nerviosismo siempre estará allí, será cuestión de aprender a controlarlo... quizás entonces lo llame sano.
- A18: Yo si pudiera lo eliminaría, sea bueno o malo...
- A19: Hay un nerviosismo sano y hay un nerviosismo que es físico que no te deja trabajar.
- A20: A mí el bueno, todavía no me apareció.
- A21: Creo que es el momento en que más te concentras y pones todos tus sentidos a trabajar al 100%, pero eso no quiere decir que la cosa salga bien...
- A22: No sé si llamarlo nerviosismo sano, es simplemente un momento en que controlas.
- A23: Como no va a desaparecer, pero aprenderemos a controlarlo, entonces lo llaman sano...
- A24: Creo que todo es cuestión de estudiar mucho y concentrarse.
- A25: El nerviosismo sano aparece después de unas cuantas experiencias sobre el escenario.
- A26: Supongo que no es solo una cuestión de tiempo, porque si no hacemos nada para mejorar, no va a cambiar nada.
- A27: Yo sé nervios... solos.
- A28: Sí que hay un nerviosismo sano, es el que te hace estar más alerta en el momento del concierto.

- A29: Yo si pudiera eliminaría a todos los tipos de nervios.
- A30: No sé cuál es el sano...
- A31: Es el que te hacer estar más concentrado.
- A32: Pienso que es necesario, si estuviese totalmente relajada, me aburriría.
- A33: A veces los nervios te ayudan a concentrarte más o a estar más atento.
- A34: Yo no creo que los nervios, bueno o malo, sean agradables.
- A35: No considero que los nervios sean buenos.
- A367 Me parece que es una confusión entre el nerviosismo que te paraliza y el sano que es la emoción.
- A38: Creo que el nerviosismo sano es el que uno aprende a controlar.
- A39: A veces uno está ansioso por tocar, que tienes muchas ganas, y eso debe de ser el nerviosismo sano.
- A40: Pienso que no se debe confundir, el nerviosismo sano con las ganas de pasártelo bien y que el público también se lo pase bien.

IUNA 2010

- A1: Por supuesto que hay un nerviosismo sano, es el que te inspira y te hacer estar con las pilas puestas.
- A2: Sí, debería... si no hay emoción es como si nada.
- A3: Pienso que tiene que ver con lo copado o no que estás en ese momento.
- A4: El nerviosismo sano viene cuando tenés experiencia de tocar en público, te sabes re bien las obras. Si no es así, te viene el nervio malo que te descontrola todo, o lo poco que hayas hecho en tu estudio. O sea, vas inseguro.
- A5: Creo que la diferencia entre bueno o malo tiene que ver con lo que trabajaste y estás canchero en subirte a un escenario; entonces tendrás un poco de nervios, normales en la barriga, pero en cuanto empezás a tocar se te van.
- A6: El nervio sano es divino!!! Te inspira, a mí me emociona...
- A7: Sí, debería siempre haber nervio sano, porque eso quiere decir que te mueve lo que estás haciendo.
- A8: Sí, yo soy bastante pasional y lo relaciono con eso. Me parece bárbaro que se pueda sentir.
- A9: Si estás bien preparado a todo nivel, estudio, ensayos, todo, entonces vas a tener un nervio lindo que te hace estar concentrada.
- A10: Me encanta tener esa sensación. Yo lo veo muy necesario para poder expresarte.
- A11: Yo todavía estoy un poco insegura con mis conocimientos y me falta fogueo, así que los nervios por ahora son de los malos.
- A12: Ahhh, los míos son malísimos!!!
- A13: Yo soy muy racional para todo. Y para esto también así que no me dejo llevar por nada. Estudio, analizo, hacemos ensayos, simulacros y me presento a todos los conciertos y concursos que existen. Asumo que sufro nervios pero con tanta preparación y frecuencia sobre los escenarios ya los controlo.
- A14: Yo salgo a gustar. Estudio como loca y me preparo muchísimo. Así que un poco de cosa en la barriga al principio, nada más. Eso es bueno.

- A15: Siempre hay nervios. En mi caso me desconcentro fácilmente pensando en los demás y creo que esos nervios son de los malos.
- A16: Pienso que el nerviosismo sano viene con la experiencia, cuando ya sabés concentrarte bien y controlás todos los aspectos del programa.
- A17: Tengo momentos de nerviosismo bueno y malo. Porque cuando estoy concentrado me lo paso bárbaro, pero si me desconcentro me empiezan a aparecer pensamientos negativos.
- A18: Yo no tengo miedo, me concentro mucho y estoy atenta a todo. Así que creo que mi nerviosismo es bueno.
- A19: Yo tengo de los malos!!! Espero que con el tiempo y la ayuda de mi profe vengan los buenos.
- A20: El nervio bueno será el que te hace estar alerta, concentrado en tu musicalidad, en la memoria y controlarlo todo.
- A21: Mis nervios no son muy buenos... siempre estoy pendiente de la gente y no puedo disfrutar.
- A22: Son las cosquillas en la panza que te hacen estar concentrado y no pensar en nada más que en lo que tenés que tocar.
- A23: El bueno es el que sacás cuando estás interpretando una obra, te metés dentro de ella, de su autor, de su momento. Es buenísimo.
- A24: Sé que mis nervios son de los buenos porque no tengo miedo. Pienso que el nerviosismo malo debe de estar vinculado al miedo a la falta de concentración o al perder el control de las cosas. Pero la experiencia es fundamental para perder el miedo, enfrentándolo con mucha frecuencia y haciendo caso a los consejos y los apoyos que nos dan nuestros profesores.

CSMA 2010-2011

- A1: Debería haber.
- A2: Creo que nerviosismo es bueno siempre que lo puedas controlar.
- A3: Sí, es cuando estás bien concentrado.
- A4: Son las mariposas en el estómago, pero eso hace que estés más alerta.
- A5: Creo que el nerviosismo sano favorece a la interpretación. Claro que si no estudiaste bien, pues vendrá el malo... digo yo.
- A6: Un poco de nervios creo que está bien, siempre y cuando no se descontrole el tema.
- A7: Me parece que favorece a la concentración pero creo que eso viene con la experiencia. Todavía nos falta.
- A8: Creo que la inseguridad de las obras, el estudio y la falta de experiencia hace que tengas nervios malos.
- A9: Hay nervios, pero la mayoría de las veces son malos. Uno teme a perder el control, o los fallos de memoria.
- A10: Siempre hay nervios. Creo que son más malos que buenos. Quizás, alguna vez, puede que hayan aparecido fugazmente los buenos. Solo un momento...

- A11: Si estás pendiente de la memoria, los dedos, la gente... no creo que esos nervios sean muy buenos. Pienso que el entrenamiento y la concentración deben ser la clave... no sé.
- A12: Pienso que la experiencia hará que uno deje de sentir nervios malos, que te desconcentran, te sacan de la música y te hace pensar tonterías. Ojalá tengamos más oportunidades de enfrentar nuestros miedos.
- A13: No he sentido evolución al respecto. Sigo sintiéndome insegura en muchas cosas, me faltan herramientas de defensa y eso me crea un nerviosismo malo que no me deja disfrutar de la música. Espero que con el tiempo aparezcan los nervios buenos.
- A14: Uno intenta concentrarse, pero siempre hay algo que te saca... Y ahí me pongo nervioso.
- A15: No sé si es imperativo o no...
- A16: El nervio sano creo que debe ser ese que te hace estar al loro de todo y si te llegas a concentrar bien hasta puedes disfrutar del tema.
- A17: El nerviosismo siempre es malo, no sé de dónde sacan que puede ser bueno. Lo bueno será poder controlarlo.
- A18: Para mí es malísimo.
- A19: Supongo que habrá un nervio sano. Yo no me he enterado todavía.
- A20: Sigo esperando que aparezca ese sano...
- A21: Supongo que la experiencia irá haciendo su trabajo. El problema que he notado en estos 4 años aquí es que esa experiencia nunca llega. Así que a currar solos...
- A22: Creo que será cuando te concentras y puedes controlar y transmitir todo lo has aprendido.
- A23: Me imagino que será cuando controlas todos, pero de momento yo todavía no me siento así. Estoy muy nerviosa (del malo) pensando en mi final de carrera.
- A24: La concentración es fundamental. Pero es muy fácil perderla.
- A25: Yo en general como no tengo miedo, mis nervios deben ser buenos. Me concentro mucho pero también estudio mucho.
- A26: Habrá que hacer algún entrenamiento para controlar la situación y que así desaparezca el nervio malo.
- A27: Yo sigo firme con mis nervios. Me falta concentración y experiencia, además de estudio...
- A28: Mis nervios deben ser de los malos porque estoy pendiente a no perder el control y no puedo pensar en otra cosa.
- A29: Los míos no son sanos... creo que vivo pendiente de lo que dirán y no me concentro en lo que tengo que hacer.
- A30: No conozco otra cosa que mis nervios... serán de los malos porque no siento nada bueno.
- A31: Imagino cual será el nerviosismo sano, aunque me cuesta creerlo que alguno de nosotros lo tenga. Los profesionales que ves en el auditorio sí, tendrán nervios sanísimos... vamos.
- A32: No sé si llamarlo sano. Pero sí es cierto que en los momentos de tensión es cuando

estás más alerta y te das cuenta que no estudiaste lo suficiente con lo cual, no lo paso nada bien... así que sano no creo que sea...

A33: Yo siempre estoy pendiente de los demás, así que yo diría que mis nervios no son nada sanos. Lo reconozco.

A34: ¿Cómo vamos a tener nervios sanos si tocamos solo un par de veces en el curso y estamos todos locos?

A35 Yo creo que los nervios sanos los tienen los profesionales, porque los ves inspiradísimos en el escenario, un placer. Pero claro, están dando conciertos todas las semanas, por años...

A36: Supongo que el bueno, o sano será el que te ayuda en la interpretación, te deja concentrarte, sería genial!!!

A37: El sano debe ser el que te permite emocionarte sin perder el control de las cosas.

A38: Para mí, creo que es el malo, porque me paraliza, no me deja articular los dedos.

A39: El miedo es el nerviosismo malo y el bueno será el que te deja concentrarte, pero eso vendrá con el tiempo y con muchas audiciones, conciertos y lugares donde poder tocar... Yo ya estoy en 3º y todavía no he visto nada de eso... y me da que no lo veré...

A40: El nerviosismo malo es, para mí, el que me descontrola; aún no consigo hacerme con ello. Veremos con el tiempo...

A41: No tengo miedo en general... un poco de cosquilleo en el estómago pero nada más.

IUNA 2011

A1: Sí, claro. El nerviosismo sano es eso... SANO. Te deja concentrarte, disfrutar del escenario y de lo que estás compartiendo con el público.

A2: Es emocionarte con lo que estás haciendo. Te lo pasás re-bien. Claro que eso no viene solo, hay encontrarlo en cada presentación y cuantas más hagas, mejor.

A3: Si estás concentrado, estudiaste bien, seguís las pautas que te dio tu profe, no tiene por qué haber ningún nervio malo. Además estamos permanentemente enfrentándonos a gente y a nuestros compañeros en reuniones que hacemos.

A4: Pienso que el tema del nervio sano va por el lado de la seguridad, es sentir que tenés un compromiso con la música y que lo vas a hacer como una diosa... jaja.

A5: Mirá, ya el año pasado empecé a trabajar mucho este tema con mi profe y vi que el hecho de obligarte a presentarte a todos los concursos y conciertos que puedas, fue espectacular. No te digo que disfrute todo el tiempo pero cada vez más. Al principio tengo un poco de cosa en la panza pero después de la primera obra se me va.

A6: Es genial!!!! Me copa!!! Eso porque con la Gorda trabajamos muchísimo el tema escena, ensayos, visualización, las reuniones domingueras. Todo eso se contagia entre compañeros y ella lo fomenta muy bien. Estamos todos super metidos en la música y lo pasamos re bien.

A7: A mí me encanta. No estás todos los conciertos super inspirado pero si te das manija y te concentrás, sale.

A8: Sí, creo que es super necesario el nerviosismo sano, bueno o como lo quieras llamar. Para mí es el motor de la interpretación. Hace que estés atento, pero a la vez te permi-

- te recrearte. Es un lujo que te podés permitir si hiciste la preparación previa: estudio, ensayos, simulacros, análisis, etc... y pasaste por muchas tablas...
- A9: Está buenísimo!! Ojalá todos puedan sentirlo. Es una sensación que no la podés contar, hay que vivirla. Pero no viene gratis, hay que laburar mucho para llegar a ese punto.
- A10: Es un estado especial. Agradezco a mi profe que me haya guiado hasta esto, porque sin una buena guía y apoyo y el hecho que te estén impulsando todo el tiempo es muy importante. Te ves comprometida porque ella está igual con vos.
- A11: Tengo mis momentos de nervios buenos y malos... ya voy viendo la luz al final del túnel...
- A12: Yo sé que no tengo arreglo... sigo con los malos... y bueno...
- A13: En general tengo nervio bueno, pero si en algún momento viene el malo es porque sé que no tengo el programa bien hecho, o falta ensayos, o fogueos, o análisis, algo... soy consciente porque cuando tengo todo eso me concentro y todo va bien.
- A14: Es muy bueno el nervio sano. Lo que pasa es que si te faltan cosas no lo vas a tener nunca.
- A15: A mí me cuesta la concentración. Entonces si me pongo a pensar cosas que me desvían, ya me viene el nervio malo. Es cierto que no me presento a muchas cosas como mis compañeros y creo que eso me pasa factura.
- A16: En la mente se encuentran las funciones de la atención, la imaginación, la memoria, el discernimiento. Por eso es necesario tener una mente que nos obedezca y reflexione con claridad. El entrenamiento de la concentración, entre otras cosas, es fundamental para poder llevar a la mente donde nosotros queremos. Y nosotros queremos estar metidos en la música cuando estamos interpretando, pero para eso hay que entrenar a la mente mediante el estudio, el análisis de las obras, los ensayos. Luego la experiencia irá aportando su granito de arena al tema. Por eso veo que es fundamental la mayor cantidad de presentaciones posibles que podamos hacer.
- A17: Es lo que debiera ser siempre, estar con ese nervio previo que hace que te metas dentro de la obra, estar con todas las luces. No siempre se consigue, pero cuando sale, es bárbaro.
- A18: Yo recién empiezo, y mis nervios son de los malos, hasta que vaya haciéndome más canchera. Ya llegarán los buenos...
- A19: Todavía estoy un poco histérica, así que de buenos... ni hablar... Aunque tengo mis momentitos, chiquitos, pero hay alguno por ahí...
- A20: Sí, el bueno. Todo el mundo que se enfrente a un público debería sentir ese nervio que te inspira, que te hace estar a full con las obras y que hace que te lo pasés bárbaro. Según van pasando los años, en la carrera, vas adquiriendo más control y la concentración es cada vez más prolongada. Es verdad que el entrenamiento que tenemos es impresionante. Yo creo que he llegado a tocar en público o en concursos hasta dos veces en un mes; además de las reuniones que hacemos entre nosotros con la profesora, los simulacros. Eso te re ayuda.
- A21: Yo soy muy tímido y me cuesta concentrarme en lo que tengo que hacer. Me distraigo

pensando en la gente. Aunque tengo mis momentos... no son muchos, pero algo es algo...

A22: En mi caso, como no tengo miedo, puede que me distraiga pero no por pensar «a ver qué dicen de mí» sino porque se me va la cabeza. Pero en general estoy bastante concentrado y no pierdo el control de las cosas. Pienso que eso con la experiencia que sé que se hace acá, eso se va solucionar.

A23: Sí, debiera ser. En mi caso sentí una evolución importante desde 1º a ahora 3º. Tuve y tengo una actividad de escena intensa y eso se lo debo a profe que se ocupó, primero de prepararme y después de empujarme. Estoy muy contento. Así que en mi caso los nervios previos son buenos.

A24: Por ahora estoy pendiente de no perder la concentración. Estamos haciendo un trabajo re bueno y estoy viendo los resultados. Así que esto parece que va bien. Tengo mis momentos mixtos, pero haciendo muchos simulacros y ensayos te vas mentalizando.

A25: Yo soy nerviosa por naturaleza. No tengo miedo. Aparentemente estoy histérica pero me concentro muy bien una vez que estoy frente al piano. Mantengo el control. Por ahora, todo es muy cerebral. Creo que con el tiempo empezaré a disfrutar.

A26: Estoy haciendo caso a todo lo que me enseñan. Hago todos los ensayos, el análisis, las visualizaciones, las respiraciones, las relajaciones, todo... Y la verdad es que te re ayuda. Tengo un poco de cosquillas en la panza antes de salir, pero después me concentro bastante bien desde el principio.

CSMA 2011-2012

A1: Sí, estoy de acuerdo, aunque no siempre se da.

A2: Es bueno el que te deja tocar estando alerta. A mí todavía me cuesta.

A3: Si me concentro, sale el bueno... si no... malo, malo.

A4: Estoy logrando algunos instantes de inspiración y concentración. No duran mucho pero por lo menos ya sé lo que se siente...

A5: Creo que todo depende de los que hayas estudiado y después si tienes una habilidad en subirte a un escenario. Eso falta.

A6: El nerviosillo va a estar siempre ahí... el tema está en que no se nos vaya de las manos... nunca mejor dicho.

A7: Me parece que estudiar, estudiamos mucho... pero a veces tengo la impresión que no es productivo y si además no tocamos ante nadie... pues ya me dirás...

A8: Mis nervios son de los malos... me siento insegura, no puedo llegar a esa concentración y el control que me gustaría tener durante todo un programa...

A9: Si en esos momentos estás pendiente de que la vas a cagar, o te va a fallar algún pasaje o la memoria... algo que sabes que no has terminado de resolver... Entonces los nervios no son buenos...

A10: Yo me pongo muy nervioso. Estudio mucho, pero veo que no alcanza. Tengo que hacer mi final de curso y estoy atacado. Siento que no va a salir nada bien... Hace mucho tiempo que no me enfrento a un tribunal... 4 años... y ahora de golpe, esto.

- A11: Pienso que la experiencia debe ser la mejor medicina para todo esto. Estamos estudiando todo el día, pero a pesar que se supone que tenemos como asignatura «práctica artística» como formación complementaria que son los conciertos o concursos, yo no los veo por ningún sitio... Creo que la mayoría de nosotros no sabe ni que existe.
- A12: El hábito de subirte a un escenario o enfrentar un tribunal debería ser imprescindible en nuestra carrera. Los pianistas lo tenemos crudo porque los demás tienen encuentros orquestales, banda, camerata, sinfonieta, orquesta filarmónica, sinfónica... mil cosas... nosotros un par de audiciones durante 4 años y el final de curso... es poco. Así no podremos superar nunca los nervios.
- A13: Siempre digo... con el tiempo, con el tiempo... pero el tiempo pasa y no pasa nada... Sigo igual de insegura y con mucho nervio.
- A14: Intento concentrarme para que no aparezcan los fantasmas, pero siempre aparecen... no se van nunca...
- A15: La verdad es que no tengo mucha idea... lo único que sé es que me pongo muy nervioso y me parece que no es sano, estoy pendiente del resultado que me ponga el profesor.
- A16: Yo ya sé lo que se siente el tener nervios sanos... me lo he currado mucho y me he buscado la vida solo por ahí... he viajado y he pasado del conservatorio... Estoy satisfecho de haberlo hecho porque ahora voy a hacer mi final de grado sin problemas. Estoy decidido a pasármelo bien...
- A17: Los míos son la ostia...
- A18: Veo que pasa el tiempo y no hay solución..., por lo menos para mí. No llego a centrarme, y pienso en la gente, el profesor, los compañeros... Que lo paso mal...
- A19: Estoy pendiente de muchas cosas técnicas, de digitaciones, de pasajes que no están resueltos... así no puedo tener nervios buenos...
- A20: Pienso que todo pasa por la concentración, habrá que buscar una manera de trabajarla, no? Y por otro lado la cantidad de audiciones o «práctica artística» como la llaman, es de risa; concursos no hay ninguno... ¿Por qué ponen algo en la programación que después no existe o no se hace?
- A21: Yo hago aguas por todos lados... el estudio, la concentración, las pocas audiciones... tendré que hacer algo si no el próximo curso para fin de grado me pillaré el toro... ya verás...
- A22: No sé cómo se hace para tener nervios sanos... ¿qué es eso?... Siempre tengo alguna tontería en mente que no me deja meterme en la interpretación... Tal vez si tocara más seguido...
- A23: La verdad es que deseo de todo corazón que aparezcan los buenos...
- A24: Sigo igual, o peor. Las obras son cada vez más complicadas, no llego a resolverlas bien, siempre queda algo pendiente, un pasaje, una articulación, un dedo... qué se yo... Me falta seguridad, primero y principal.
- A25: Si estás pendiente de los fallos, como yo, nunca tendré nervios sanos, son todos malignos. Estoy repitiendo curso a ver si consigo serenarme un poco para poder hacer un final de carrera medianamente digno.

- A26: Los míos son malos. Soy muy insegura y estoy pendiente de lo que digan... Debería concentrarme en mi trabajo... pero no lo consigo.
- A27: A ver, estudiar estudiamos un montón, pero a veces me siento sola luchando contra gigantes. Me estoy buscando la vida por ahí, tratando de tocar en centros culturales, pero no es fácil, porque muchos no tienen ni piano así que no es fácil. Y cuando veo esto me pongo más nerviosa porque el curso que viene se me viene encima el final de carrera y quisiera prepararme bien y pasármelo bien... esto no se va a volver a repetir y lo quiero disfrutar.
- A28: Un pianista (o cualquier instrumentista) transmite lo que siente, eso no se puede disimular. Nosotros nos subimos a un escenario, al auditorio (cuando nos subimos) y estamos cagados... así que de nervio sano, na de na...
- A29: Estaría bien sentir el bueno, el que no se sale de control.
- A30: El nerviosismo sano debería ser el que te pone alerta. En nuestro caso, las audiciones o conciertos son situaciones especiales que nos general nervios, normal, pero los que estamos muy nerviosos deberíamos poder enfrentar la situación con más regularidad para ir perdiendo el miedo y resolver el problema.
- A31: Yo sé que mis nervios no son buenos, porque siempre estoy a la expectativa que algo malo va a suceder.
- A32: Es que me preocupo mucho, estudio bastante, creo... pero siempre tengo la duda si me falta algún aspecto por estudiar que no he hecho... y entonces me da el nervio malo. Pero he tenido momentos muy buenos, en que me lo he pasado fenomenal y ese debe ser el nervio sano... no?
- A33: A mí todavía me faltan elementos como para sentirme seguro... y muchas tablas. Así que de momento mis nervios son un poco malos.
- A34: Pienso que la preparación debe ser el primer eslabón de esta cadena de cosas que hacen falta para llevar adelante un concierto. La segunda será la preparación escénica del tema, y la tercera supongo que la continuidad en las presentaciones porque solamente con enfrentar las situaciones las podremos vencer.
- A35: A mí todo me da nervio, pero del malo. Soy consciente que me falta estudio, ponerme, concentrarme. Estoy todo el día haciendo el tonto...
- A36: Me parece que la cosa se resolvería si tocásemos más seguido. Yo recién empiezo 1º pero no veo mucha actividad... O sea, de momento nervios por todo.
- A37: Si no estás seguro de tu preparación, no hay nervios sanos, por más que quieras.
- A38: A mí me da el nervio físico, los dedos nos me responden. Ese será el malo...
- A39: Creo que la concentración es lo que debemos entrenar porque cuando la mente se dispersa, se debilita todo tu trabajo. Eso no es sano.
- A40: Tengo que aprender a controlar mi mente, a no pensar en lo que me exijo, sino en lo que quiero hacer y sentir. Si tuviésemos más oportunidades de estar en situaciones estresantes podríamos entrenarnos para llegar al objetivo del nervio sano, normal, previo.
- A41: Sé que mis conocimientos todavía son muy básicos y me falta información y muchas tablas. Mis nervios no son sanos... todavía. Espero que en el transcurso de la carrera vaya mejorando.

- A42: Esto es algo habitual, lo comentamos siempre antes de salir al escenario. Por ahora nuestra preparación es pobre y nos faltan tablas. Creo que con experiencia todo se supera.
- A43: En 1º todavía estamos pendientes de muchas cosas, nos falta madurar las cosas. Estamos pendientes de los fallos, la memoria, los pasajes, y queda todo como seccionado. La concentración es básica para todo esto y llegar a lograr una interpretación que te satisfaga. Aún estoy en el período, ese, del nervio malo. Veremos con el tiempo...
- A44: Yo he preferido repetir a ver si voy pillando lo de la concentración y el control de las obras. Siento que necesito más escena y pronto me buscaré concursos por ahí, a ver qué tal.
- A45: Me desconcentro fácil porque pienso que no me voy a acordar lo que sigue. Tengo esos pensamientos que me hacen temblar. Definitivamente mis nervios no son sanos.
- A46: Pienso en las críticas que pueda haber, y no me centro. Estoy intentando entrenar la concentración, porque sé que mi problema está ahí.
- A47: La falta de un buen estudio te provoca mucha inseguridad y los nervios son horribles.
- A48: Tengo muchas limitaciones y lo sé. El problema es que no sé cómo resolverlo. Hasta que eso no lo aclare mis nervios serán malísimos.
- A49: El problema es que estudio poco, toco mucho, pero poco estudio... entonces no tengo nada resuelto. Soy consciente de ello. Así que voy siempre muy inseguro. Nervio malo.
- A50: La inseguridad es todo. No hay vueltas. Ojalá algún día sepa lo que es el nervio sano, ese que tú dices...
- A51: Si la preparación no es buena, los nervios serán malos. Además si a eso le agregamos el tema de tocar un par de veces al año... ya me dirás tú.
- A52: Estamos todos iguales... nerviosos malísimos.
- A53: Sé que no me preparo bien, analizo poco y le dedico poco tiempo. Por eso estoy inseguro y mis nervios digamos que no son muy buenos que digamos...
- A54: Mi naturaleza es insegura, así que partiendo de esa base, necesito más que nadie elementos de donde sostenerme para sentirme más segura. Por lo tanto, mis nervios no son sanos sino todo lo contrario.
- A55: Miedo, no tengo. El nerviosillo ese antes de salir a tocar, sí. Ese es el sano, no?
- A56: Yo me preocupo mucho del nivel técnico, porque si no tienes eso no tienes nada... vamos... que no puedes ni empezar... Preparo mucho los programas, pero la verdad es que voy a mi bola. Me siento más seguro así porque veo compañeros esperando a que sus profesores les digan algo... y se quedan ahí... esperando. Tengo el nervio previo pero después me concentro bastante bien.
- A57: Estoy un poco inestable, por momentos pienso que no me voy a acordar de nada y después cuando estoy tocando (si estudié bien) la cosa marcha... y puedo controlarme.
- A58: La seguridad ante todo. Es lo que más trabajo. Los nervios están siempre ahí, pero creo que controlo bastante.

IUNA 2012

- A1: Sentirse un poco nervioso es normal, es sano. Porque la situación es de presión. Con entrenamiento, estudio y una buena guía te bancás todo.
- A2: Forma parte de nuestra naturaleza... es bueno siempre y cuando no te bloquee o te paralice. A mí me parece sano ese nerviosismo que sentís en el estómago antes de salir al escenario. Te hace estar concentrada y sacar una buena interpretación.
- A3: Estamos muy entrenados, ya llevo 3 años y creo que controlo bastante mis nervios. Tengo del bueno, ese que tenés en la panza, pero una vez que te concentrás en los que tenés que hacer, ya está.
- A4: Yo he visto en estos años, que todo se aprende, no hay nada que digas, «no, esto no se puede» y eso es lo que nos enseñan los profesores, a ser seguro de uno mismo y eso se transmite a todo lo que hagas.
- A5: Está claro que la calidad de estudio es super importante, pero también si eso no va acompañado del entrenamiento del control de los nervios, con ensayos, visualizaciones, simulacros y reuniones, es imposible. Y a todo eso hay que dedicarle tiempo y esfuerzo, igual que te aprendés una obra.
- A6: Ya estoy cancherísimo!! Hemos tenido unos años re intensos de tocar en todas partes. Creo que no me he dejado un escenario sin pisar. Así que estoy muy contento del trabajo que hicimos con la Gorda todos estos años. Aprendí un huevo...
- A7: Yo lo tengo clarísimo porque ya he hecho muchísimas presentaciones durante estos 4 años. Me han enseñado divinamente a manejarme con mis nervios, mis histerias, mis inseguridades, además del estudio del piano específicamente. Y creo que haber aprendido a controlar mis nervios, mis emociones fue tanto o más importante que la parte pianística. Ahora siento que disfruto tocando y me gusta gustar al público. Es genial.
- A8: Recién empiezo acá y todo me da nervios... creo que es normal. Tengo muchas inseguridades y eso me hace ponerme tenso y los dedos no responden como yo quiero. Así que de momento mis nervios digamos que no son muy buenos.
- A9: Con la Gorda nos hemos entrenado tanto, pero tanto, a más no poder. Uno siempre tiene esa cosa del qué dirán, pero si tenés todo bajo control y trabajaste todos los aspectos (me refiero al pianístico y al mental), tenés un poquito de nervios al principio pero nada más, después te concentrás y te metés en lo que tenés que hacer.
- A10: Mis nervios son re malos. A ver si con el tiempo alguien me puede ayudar a superar este caos...
- A11: Mi manera de ser es insegura aunque mi profesora se esfuerza mucho por ayudarme. Siempre tengo miedo a perderme, es lo que peor llevo. Tengo mis momentos buenos, aunque todavía son pocos, pero ya es algo.
- A12: No hay caso... siguen los malos...
- A13: Para mí depende de la situación. En un concurso me siento más presionada pero también es cierto que mi profesor de grado medio me ha entrenado bastante haciéndome tocar por todo Buenos Aires antes de un concierto.
- A14: Para mí el nerviosismo que tengo es al principio, un poco, muy poco, en la barriga.

- Después, cuando empiezo a tocar se me va. Me preparo mucho, me concentro mucho y me presento a todos los conciertos y concursos que hay. No tengo miedo.
- A15: Estoy mucho mejor este año, al fin!!!! Mi concentración ya dura un poco más y me puedo meter en la música. Esto me viene bárbaro para el concierto de final de carrera. Pero de todos modos este año tengo programados varios conciertos y me presentaré a algunos concursos para foguear el programa.
- A16: La concentración es fundamental. Claro, si hay una preparación impecable atrás. Una mente concentrada no se deja alterar por nada superfluo. Yo lo que digo lo pongo en práctica porque después me servirá para cuando tenga pacientes.
- A17: Mis nervios son por falta de seguridad en mis recursos técnicos. Por ahora estoy empezando a ver cambios importantes y creo que me darán la seguridad que necesito. Así que de momento, no controlo mucho. Mis nervios son 90% malos todavía.
- A18: Estoy mejorando con respecto al año pasado. La manera de estudiar y el hecho de estar tocando frente a gente permanentemente te obliga a quitarte la vergüenza y los miedos. Te concentrás más.
- A19: Bueno, ya estoy mejor. No hay caso, la cuestión es enfrentar el escenario, la gente, y dejarse de hinchar. Ya me di cuenta que con una buena preparación y concentrándome no tengo por qué tener miedo a nada. Voy bien... jaja.
- A20: Yo me exijo mucho. Me gusta trabajar en serio. Así que estoy notando que la manera de estudiar en el IUNA es pensada para nuestro futuro como pianistas, enfrentándonos permanentemente al público y a los tribunales. Me parece bárbaro. Así que lo mío, por ahora es muy cerebral. Intento controlar mis nervios, concentrándome. Todavía no disfruto, pero veo que puedo controlar mis nervios y las situaciones.
- A21: Avancé algo, pero muy poquito. Sigo sufriendo...
- A22: Yo no tengo miedo. Un poco de cosquillas en la panza, al principio. Pero es le pasa a todo el mundo. Es normal.
- A23: A lo largo de estos años, me di cuenta que la experiencia es un factor fundamental en nuestras vidas como pianistas. Nos subiremos a los escenarios el resto de nuestras vidas y eso hay que prepararlo ahora, cuando estamos formándonos, con una buena guía como tuve yo gracias a Dios!!! No todos tienen esa suerte.
- A24: Estoy muy bien. Ya no paso angustias ni nervios raros. No pienso cosas raras. Ahora me concentro en mi música, e intento disfrutar. Para eso estoy, no?
- A25: Yo soy naturalmente muy cerebral. Calculo todo lo que va a pasar, visualizo mucho las situaciones y me concentro. Así que siento que tengo todo bajo control.
- A26: Un poco de cosquillas, y nada más. Estoy teniendo muy buenos resultados. Además veo un gran compromiso del IUNA hacia nuestra formación como pianistas profesionales. La verdad es que nos dan muchísimas oportunidades para presentarnos, hacen muchos encuentros y ciclos además de las audiciones comunes. Cuando ves un compromiso así, te dan más ganas de superarte.

CSMA 2012-2013

- A1: Digamos que no he llegado a 4º como hubiese deseado, en cuanto a tranquilidad y

- soltura para el fin de grado, de todos modos me concentro bastante así que puedo decir que aunque no es todo el tiempo, mis nervios son bastante sanos.
- A2: Creo que esto se podría haber solucionado si los profesores se preocuparan más por nosotros, por conseguir que el centro haga más actividades donde los pianistas podamos participar.
- A3: Yo me pongo nerviosa, porque sé que no tengo las cosas totalmente resueltas, eso da mucha inseguridad y por lo tanto los nervios son incontrolables.
- A4: Quiero que esto acabe ya. Necesito salir de aquí y hacer mi vida, buscar conciertos y presentarme a concursos. Me quiero ir fuera a seguir estudiando. A ver si en otro sitio encuentro la tranquilidad que necesito para tocar y ganarme la vida con la música.
- A5: Me lo he currado mucho, yo solita. Me he dado cuenta que lo que tenía que hacer era enfrentarme a las situaciones y no esperar que el conservatorio me diera la oportunidad. Me siento más estable y siento que puedo afrontar tranquila el fin de grado.
- A6: Lo siento, no he podido con ellos.
- A7: Ya estoy llegando al final de la historia y nada... sigo con mis nervios malos... Es lo que hay.
- A8: Me prometí que este curso me las iba a arreglar solo. Lo estoy haciendo, me estoy buscando sitios para tocar gratis. En el primero lo pasé fatal porque no conocía a nadie y los que me iban a ver tampoco sabían quién era yo. Fue muy fuerte... pero salió bastante bien. Ya voy por el tercero y ya estoy más animado. Esto era lo que me faltaba... entre otras cosas. Sé que todavía tengo muchos problemas técnicos, de estudio, pero voy avanzando de a poco.
- A9: No sé cómo hacer... me estoy planteando buscar lugares para tocar. A ver si así puedo superar un poco todo este rollo.
- A10: El que busca encuentra, dicen... Estoy replanteando algunas cosas, como el estudio, la concentración. Creo que eso me va a ayudar. Ya te contaré...
- A11: Todavía me faltan cosas por resolver, para sentirme un poco más seguro. Mientras no tenga eso mis nervios me controlarán a mí.
- A12: Estoy terminando y soy consciente de que no tengo un dominio técnico que me de seguridad. El curso pasado lo repetí, a posta, para sentirme más seguro, pero veo que ya no hay vuelta atrás. Ya no puedo repetir curso. Ahora me queda seguir y que sea lo que Dios quiera.
- A13: Va, yo ya estoy resignado. Espero pasar el examen y pirarme.
- A14: Yo sigo nervioso. Estoy intentando resolverlo por otro lado. A ver qué tal...
- A15: Estoy estudiando mucho, analizando mucho para sentirme más seguro. Estoy en período de prueba así que de momento sigo con los nervios malos, aunque veo que por momentos los puedo controlar.
- A16: Puedes estudiar todo el santo día, pero si en el momento de la audición no te concentras, es como si no hubieses estudiado nada...
- A17: El nerviosismo sano vendría si tuviésemos más entrenamiento escénico, porque con la asignatura Miedo Escénico no es lo mismo.
- A18: Yo sigo con nervios insanos... a ver si este curso consigo avanzar algo.

- A19: En 1º miras las cosas con esperanza, en 2º ya el panorama se va definiendo como es realmente... a ver en 3º. Por ahora todo sigue igual, con nervios malos.
- A20: Estoy centrado en trabajar la concentración. Aunque sea por sentirme un poco mejor mientras toco. Claro que tengo muchos problemas técnicos para resolver y eso hace que piense que las cosas no me van a salir bien.
- A21: Finalmente me decidí por buscar oportunidades fuera del centro y no le dije nada a mi profesor... tampoco creo que le preocupe mucho... Voy a probar a decírselo a ver qué me dice...
- A22: Mis nervios siguen siendo malos porque estoy pensando en mis fallos. Tengo que buscar una solución... a ver dónde...
- A23: Estoy entrenando la concentración, y lo estoy poniendo en práctica en las audiciones. Necesitaría tener más oportunidades para poder entrenar mi concentración bajo presión.
- A24: La inseguridad es mortal... porque unas veces las cosas salen como tu quieres y otras veces no, entonces cuando vas a la audición estás con miedo a que salga como la vez que salió mal... me entiendes?
- A25: Bueno, yo no le dedico lo que debiera así que llego cagado...
- A26: Mis nervios siguen siendo malos... No consigo la seguridad que necesito para sentirme bien.
- A27: Seguimos igual de mal... no me siento conforme con lo que hago y cómo lo hago pero no sé qué hacer... estoy perdido.
- A28: En mi grupo estamos todos igual, creo que nos contagiamos...
- A29: Lo mío no tiene arreglo... jaja... e ningún sentido.
- A30: Yo soy casi obsesiva con mi estudio porque siempre me siento insegura. Así que intento concentrarme mucho cuando estudio. Puedo controlar pero mis nervios no me dejan disfrutar.
- A31: Creo que mi nervio es del sano, porque no tengo miedo. Me concentro y estudio mucho.
- A32: Para mí la técnica es la base de todo, si no la tienes no puedes resolver nada y mucho menos controlar tus nervios. Yo por suerte, con esta filosofía, puedo controlar y no lo paso mal.
- A33: Bueno, ya controlo bastante. Por lo menos me puedo centrar cuando estoy por la segunda obra.
- A34: Insisto en que los nervios no desaparecerán nunca. Todo depende de cada uno lo que haga con ellos, si los controlas, serán buenos y si no, malos.

IUNA 2013

- A1: El sano, es bárbaro. En los cuatro años con la Gorda hemos trabajado muchísimo el tema escena al margen de los aspectos técnicos, interpretativos, analíticos de las obras. Yo estoy super tranquilo.
- A2: Bajo presión tocás de otra manera. Estás mucho más atenta a todo, pero si la preparación fue buena, no hay nada que no podés controlar. Moraleja: mis nervios son sanos.

- A3: Todo hace para que llegués a buen puerto. La preparación pianística pero también la escénica es fundamental. Sería increíble hacer una carrera donde te vas a enfrentar permanentemente al público durante toda tu vida y no te hayan enseñado ni te hayan entrenado para eso. Ridículo!!! Yo me lo paso bien.
- A4: Con la ayuda de nuestros profesores, comprobamos que han crecido nuestras fortalezas para guiar y controlar nuestros nervios; guiar que el malo se transforme en sano o bueno y así poder ejercer nuestra profesión disfrutándola.
- A5: El estudio es muy importante para darte seguridad técnica, e interpretativa pero tiene que ir acompañado con un buen entrenamiento sobre la escena y qué hacer en ella. Por ejemplo, una de las primeras veces, me acuerdo que mi profe me dijo: «hay que estudiar todo, inclusive si te perdés acá, saber de dónde vas a agarrar» y tenía razón, hay que estudiar hasta los posibles puntos de apoyo en caso de emergencia. Y eso te da mucha tranquilidad. A eso agregale todas las actuaciones dentro y fuera del conser, que han sido miles...; con todo eso es imposible que tengas miedo.
- A6: Mis nervios siempre han sido malos. Ahora acá, estoy viendo una manera de estudiar y entrenarnos distinta a lo que yo estaba acostumbrado. Es todo muy profesional, hay mucha preparación escénica. No sé si todos los profesores se ocupan tanto de eso... pero a mí me tocó. Estoy pasando por un proceso de cambio muy bueno, porque me está tranquilizando. Ya tuve unas cuantas audiciones y voy muy bien. Ya mis compañeros me dijeron cómo venía la mano con las preparaciones previas a las presentaciones y la verdad es que es intensa.
- A7: Si hay un buen estudio que te sustente, el siguiente paso es la concentración, para que ese estudio que hiciste no se vea deteriorado. Para eso hay que entrenarla y después ponerla en práctica todas las veces que puedas. Así no hay nervios malos posibles.
- A8: Voy mejor... pero todavía, a veces, tengo miedo de pifiar o no acordarme. Creo que eso genera el nervio malo. Ya no es permanente pero todavía tengo un poco. Intento estar más concentrado.
- A9: Yo no tengo miedo. Me preparo mucho y me concentro bien. Tengo un poquito de cosquilleo en el estómago pero solamente al principio.
- A10: Sigo igual... con nervios malísimos!!!
- A11: La seguridad te quita los nervios malos. Eso viene con un estudio muy detallado en todo sentido, el entrenamiento escénico y después foguear las obras en todas partes.
- A12: Yo sigo sufriendo como una madre!!! Menos mal que ya termino.
- A13: Por suerte tengo un buen entrenamiento porque desde antes de entrar acá, yo ya hacía simulacros con mi profesor anterior. Nunca presenté un programa sin haberlo fogueado. Y sigo con la misma mecánica. Por suerte acá tienen el mismo criterio así, que sigo con lo mío.
- A14: Como no tengo miedo, no sé lo que es eso de bueno o malo. Un poco de sensación en el estómago al principio, antes de salir al escenario. Pero en cuanto empiezo ya me concentro y estoy con lo mío.

- A15: Controlo bastante las situaciones, sea concierto o concurso. Un poquito al principio, nada más.
- A16: No tengo miedo. Los nervios normales previos. Me preparo mucho pianística y mentalmente.
- A17: Este año estoy más contento porque cambié el chip del estudio y la concentración. Veo los resultados que dan tantos simulacros, ensayos y reuniones que hacemos y me siento mucho mejor. Veo que puedo controlarme.
- A18: Estoy en la etapa de empezar a disfrutar y no a estar tan pendiente de los pasajes, del problema técnico... Ahora veo que estoy un paso más allá. Tantas audiciones, ensayos y concursos que me estoy presentando, hacen que me sienta cada vez más fuerte.
- A19: Yo siempre un poco de nervios al principio. Pero mucho mejor que antes. Las tablas hacen milagros... y un buen estudio por supuesto...
- A20: Veo que voy madurando, antes era puro nervio, después muy cerebral y ahora hasta me permito emocionarme un poco. Pero como soy muy desconfiado, trato de no dejarme llevar mucho... a ver si después de emocionarme mucho la pifio...
- A21: Recién entro y veo un mundo totalmente distinto al que estaba acostumbrada. Eso me presiona un poco, veo que todo el mundo está super activo con conciertos, concursos. Por ahora me siento chiquita, pero es como que mi profesor no me deja pararme a pensar demasiado; me lleva al ritmo que él tiene con todos. Eso me hace bien porque no me da tiempo a pensar estupideces o a cuestionarme nada: estudiá, pensá y largate a la piletta.
- A22: No tengo nervios. Será de los buenos, porque es la cosquilla en el estómago, pero muy poquito.
- A23: Estoy fenómeno. Cuando voy a salir al escenario me concentro pensando los primeros compases de la primera obra; no importa si estoy en un concierto solo, en una audición con compañeros o en un concurso, la rutina es siempre la misma. Me concentro y ya está.
- A24: Yo me concentro mucho, tengo bastante entrenamiento con ese tema. No tengo miedo, un poco de cosa en la barriga, normal.
- A25: Lo paso bien. Aprendí muchas cosas estos años y controlo bastantes los aspectos técnicos, pianísticos y mentales. Está re bueno.

CSMA 2013-2014

- A1: He repetido curso para preparar mejor el concierto final de carrera, pero me da que no habrá muchos cambios. Todo sigue más o menos igual. Siento que me faltan cosas por resolver pero no sé cómo.
- A2: Todavía me faltan recursos de todo tipo, pero como el curso pasado empecé a tocar por ahí... ya me siento mejor. Pero cuando sientes que te faltan cosas... no sé... no me da seguridad y eso me provoca un nerviosismo que no me deja controlar la situación. A ver si este curso se me ocurre otra cosa para solucionar esto.
- A3: Estoy tocando fuera del conservatorio y creo que voy mejorando, aunque siento que necesito respuestas...

- A4: He buscado primero tener el programa seguro y después estar concentrado en el momento de la actuación. Creo que lo estoy consiguiendo. Cuesta, cuesta.
- A5: Estoy estudiando muchísimo, aunque en 2º curso no hay mucho tiempo, hay muchas asignaturas y no te deja estudiar tranquilo. Creo que debería buscar la receta que me diga cómo estudiar bien con poco tiempo... así me sentiría mejor, más tranquilo. Así que de momento sigue el nervio malo.
- A6: Nada, nada. Igual
- A7: Paso.
- A8: Estoy entrenando algo más la concentración, a ver si me ayuda un poco.
- A9: La manera de estudiar te puede ayudar o te puede hundir. Creo que eso es fundamental para que tu nerviosismo sea bueno o malo. Porque si el estudio fue bueno, al menos puedes llegar a controlar algo, aunque no sea todo. Y estaría bien que además pudiésemos tocar más seguido.
- A10: La concentración!!! Es mi punto débil. Y es como la pescadilla que se muerde la cola, cuanto más quiero concentrarme, pienso en que la voy a perder... y así estoy... muy nervioso.
- A11: Estoy mejorando un poco, no mucho. Pero bueno es algo. Un compañero me dio un consejo, si te pierdes, busca puntos de ayuda para retomar. De solo pensar que tengo ahí una tabla de salvación, me tranquilizó un poco.
- A12: Es que soy muy insegura... y no sé cómo remediarlo.
- A13: Mis preparaciones son malas... por lo tanto mis nervios son malos.
- A14: A mí me da miedo mi inseguridad y eso me genera nervios que no son buenos. Intento estar más concentrado, a ver si lo consigo.
- A15: Me estoy buscando la vida fuera. Todavía no se lo dije a mi profesor... no sé... me va a decir que me falta estudiar más... seguro. Hice un par de conciertos y me di cuenta que me faltan recursos pianísticos para salir adelante cuando me equivoco o me pierdo.
- A16: Sigo con mis fallos y mis nervios malos. No sé qué voy a hacer...
- A17: A pesar de las pocas audiciones que tenemos, intento mentalizarme y concentrarme. Cuando estudio en una cabina, a veces, cierro las ventanas y me imagino que estoy en un concierto. Eso me ayudó mucho porque es como que lo vivo antes que suceda. Me tranquiliza.
- A18: Los nervios malos son porque estoy inseguro; en los pocos momentos que tenemos en el auditorio intento no pensar en mis inseguridades y centrarme en el repertorio. Estoy decidido a enfrentar mis miedos, lo necesito.
- A19: Malos, pero no puedo culpar a nadie más que a mí.
- A20: Hombre, ya estoy acostumbrado a convivir con mis nervios malos... no me dejan concentrarme y me descontrolo. Pero bueno, es lo que hay.
- A21: Todo me cuesta mucho. Casi no hablo y entonces no sé a quién pedir un consejo, entonces pierdo tiempo y energía buscando soluciones yo solo. Conclusión: sigo con los malos...
- A22: Los problemas no resueltos nos provocan nervios porque te sientes inseguro y sabes que en el momento de estrés la vas a fastidiar. Nervios malos.

- A23: Yo tengo carencias de todo tipo, así que no creo que tenga remedio. Moriré con los nervios malos.
- A24: Intento controlar mis temblores, y si pienso en ellos mis nervios son horribles. Tengo la sensación que me falta de todo...
- A25: Yo estudio y me concentro y ya está.
- A26: Trabajo mucho las digitaciones y la memoria. Eso me da seguridad. Al principio tengo un poco de nervios pero una vez que pasé la primera obra se me pasa.
- A27: Ya me concentro bastante bien y rápido. Preparo mucho el programa. Como es el final de carrera lo voy a presentar en algunos centros culturales para llegar más tranquilo.
- A28: He trabajado mucho la parte técnica, y a decir verdad, me ha dado mucha tranquilidad. Eso no quiere decir que no tenga nervios, sí los tengo pero por lo menos los puedo controlar.
- A29: De momento son muy malos; espero que a lo largo de estos 4 años la cosa cambie.
- A30: Estoy cambiando muchas cosas y veo que eso me provocaba mucha inseguridad. Voy mejorando y creo que puedo controlar mis nervios malos.
- A31: No tengo miedo. Así que debo de tener nervios sanos, porque tengo un poco al principio pero nada más.
- A32: Estudio mucho, pero mi problema son los temblores. Eso me desconcentra y ahí empiezan mis problemas.
- A33: Si todo está bien planificado y estudiado, voy bien. Un poco de nervios antes de empezar, lo normal.
- A34: A mí me gusta tener todo bajo control, comprenderlo todo. Así no sufro.
- A35: Mi estudio no es completo, y eso te pasa factura. Por ahora mis nervios son malos.
- A36: No me interesa; me da igual.

IUNA 2014:

- A1: Estoy muy satisfecho con los logros que voy obteniendo. Estoy tocando mucho frente al público y ahora también en concursos (eso me presiona un poco más) pero en general me siento bien, veo que puedo controlar la situación sin desconcentrarme cuando estoy interpretando.
- A2: Nervios sanos. Me permiten concentrarme, interpretar dentro de los recursos que tengo, aunque sé que todavía me faltan, pero mi profe me dice que voy muy bien. Eso te alienta.
- A3: Este año estamos trabajando el tema de las lagunas mentales. Lo veo más claro. Eso me tranquiliza mucho. Así que estoy pasando de categoría de malo a bueno... jajaja.
- A4: No, miedo no. Un poco de cosquillas como todo el mundo.
- A5: Es horrible. Malos, malísimos!!!
- A6: De los buenos!!! Porque siempre me han hecho trabajar la escena, además del repertorio y eso se agradece.
- A7: No, yo estoy bien. Un poco al principio, antes de salir. Nada más.
- A8: Yo voy bien. Nada que no pueda controlar.

- A9: Pienso que la preparación mental es tan importante como la instrumental; se complementan. Los míos son sanos.
- A10: Ya controlo un poco. Estoy mejor, ya hasta espero con ganas los conciertos, los concursos y lo que sea.
- A11: Estoy disfrutando mucho todo porque es mi último año y no me quiero perder nada. Voy a extrañar todo esto.
- A12: Estoy consiguiendo un equilibrio mental entre el control y la emoción. Muy bien.
- A13: Me siento más fuerte que el año pasado, ya no soy la nueva recién llegada... Estoy contenta y muy concentrada en las pautas que me va indicando mi profe. Me hace sentir muy segura. Así que ya creo que dejé atrás los nervios malos.
- A14: Yo no tengo nervios malos. Los míos son de los buenos!!!
- A15: Yo estoy bien. Disfruto. Después de todos estos años, con el estudio milimétrico, la cantidad de conciertos, audiciones y concursos... todo ya pasó.
- A16: Sigo igual, concentrada, estudio mucho, analizo mucho y voy muy segura.
- A17: Estoy re bien. Esperando el concierto final de carrera!!! Me encanta.
- A18: Me alegra mucho todo lo que estoy descubriendo desde que entré. Los conceptos son marcadamente profesionales, van orientados a ser del alumno un profesional. Estoy tranquilo, me dejo llevar.
- A19: Siento que estoy sobre algo muy sólido que me guía y no me deja estancarme. Eso me da tranquilidad.
- A20: En general yo siempre fui de tirarme sobre el escenario, así que estoy reforzando conceptos y formas de estudio que me hacen crecer más. Estoy re contento.
- A21: Entré con nervios malos y ya los estoy erradicando, en poco tiempo. Estamos haciendo un trabajo magnífico pianístico y mental.
- A22: Bueno, yo no tengo mucha seguridad así que por ahora mis nervios son malos.
- A23: Yo estoy boludeando todo el día y sé que es así. Así que no pretendo decir que no tengo nervios porque sí los tengo y de los malos. Lo que pasa es que sé por qué son. Ya veré si los arreglo en estos años...

¿Cuál es la diferencia de que toques solo y toques con un grupo de cámara?

CSMA 2009-2010

- A1: Más tranquila tocando sola, porque si no puedo perjudicar a mis compañeros.
- A2: Sí, mucha.
- A3: En grupo me siento más arropado, más seguridad.
- A4: Sí.
- A5: Más nervioso de solista. Disfruto más en cámara.
- A6: En cámara estoy más relajada.
- A7: En cámara me siento más tranquilo.
- A8: En cámara hay menos presión.
- A9: A mí me resulta más fácil en cámara, pero también es cierto que estudio menos.
- A10: Además de ser más relajante tocar en cámara, tienes la ventaja de leer la partitura.
- A11: En cámara te sientes más apoyada.

- A12: Un solista es un solista y eso es más compromiso.
- A13: Cuando estás acompañada no hay tanto miedo.
- A14: Cuando tocas solo sientes la ansiedad, la presión.
- A15: Me gusta más cámara, no solo por los nervios, es más música...
- A16: Al haber otros compañeros en el escenario te sientes más acompañado.
- A17: Estar con otros es un apoyo.
- A18: Si somos varios, el trabajo se reparte y los nervios también.
- A19: Ser solista es más difícil, pero tiene la ventaja que si te equivocas, tú solo lo arreglas.
- A20: Si tocas solo, requiere un estudio más detallado.
- A21: Para solista la preparación es mayor.
- A22: A mí me gustan los dos, pero es cierto que estoy más tranquila acompañada.
- A23: Una vez disfruté muchísimo sola, pero nunca más se volvió a repetir.
- A24: Disfruto más en cámara.
- A25: Lo mejor es tocar con orquesta, de solista; una vez lo pude experimentar y es genial aunque estaba supernerviosa.
- A26: En cámara más relajado, aunque tiene sus desventajas...
- A27: Cámara me desinhibe más, me da más confianza.
- A28: Disfruto estando con otros.
- A29: Que cuando estoy solo toda la atención es para mí, y cuando estamos en cámara es como si la responsabilidad se dividiera y uno se siente más acompañado.
- A30: En cámara estoy más tranquilo, pero gustan más las obras que toco solo.
- A31: Cámara me da estabilidad
- A32: Cuando uno no está solo la ansiedad disminuye. Supongo que es que la ansiedad está repartida.
- A33: Me gustan ambos, aunque en cámara siempre estás más distendido.
- A34: La música solista para piano es más difícil, en general. Aunque hay cosas de cámara que para los pianistas son tremendas, pero como se reparte la tensión, no sufres tanto.
- A35: La presentación solista, es la más difícil, eso me lo dice siempre mi maestro.
- A36: Solo estoy más tranquilo por si me equivoco...
- A367 Cámara está bien, pero solo es más complejo.
- A38: Prefiero se solista.
- A39: Solista, mejor; y si es con orquesta ya estaría fenomenal.
- A40: Cada una tiene sus ventajas.

IUNA 2010

- A1: La verdad es que las dos maneras me gustan mucho y no tengo problemas. Ser solista es más comprometido. A mí me gusta hacer cámara con cantantes.
- A2: Sé que para solista hace falta tener condiciones especiales. Yo no las tengo, sinceramente. Fuera del conservatorio estoy en el coro Lagún Onak y a veces acompaño al piano, y eso me reconforta muchísimo. Creo que cuando me reciba mi profesión irá por ahí.

- A3: Yo prefiero la música de cámara, primero porque tenés la partitura delante, en cambio cuando tocás de solista es de memoria. Además el trabajo en general se reparte mucho, salvo con Brahms...
- A4: De momento me siento más segura en música de cámara
- A5: Estoy empezando a trabajar con un coro amateur y la verdad es que está re bueno. Me gusta cómo suena. Solista... es mucha responsabilidad.
- A6: Yo además estoy haciendo la carrera de canto y de dirección, así que todo me copa. Pero soy consciente que para ser un buen pianista solista se necesita algo más... una preparación exclusiva.
- A7: A mí me encanta ser solista, no lo cambio por nada.
- A8: Hay muchas diferencias. Una diferencia es el repertorio, en cámara es mucho más acomodado, salvo algunos compositores muy complejos, lo demás es totalmente accesible. Otra es que tocas con partitura. Otra es que estas con compañeros y te sentís más contenido. La posibilidad de conseguir conciertos es más fácil entre varios.
- A9: Yo, como mi hermano, estudio canto también y me gusta mucho acompañar cantantes; el mundo de la lírica está re bueno. Hago conciertos solistas, mucho, porque la Gorda nos incentiva y estamos permanentemente fogueando las obras y también me gusta, pero es más responsabilidad y más trabajo.
- A10: Prefiero solista. Es mi responsabilidad si me equivoco, no molesto a nadie. Además es el repertorio que me gusta, y si es con orquesta, buenísimo.
- A11: Todo me encanta, pero si me das a elegir prefiero cámara... es más fácil.
- A12: Yo nada!!!! Pero si tengo que decantarme por algo... no sé... porque si toco sola, me muero y si toco con otros y me equivoco, también me muero... no sé...
- A13: Las dos cosas están buenísimas. Las disfruto por igual.
- A14: Yo hago las dos cosas porque mi hermana es violinista de la orquesta Sinfónica Nacional y hacemos muchas cosas juntas, en el centro Armenio especialmente. Pero me gusta mucho ser solista, no tengo miedo.
- A15: Cámara es más cómodo, no te requiere tanta preparación ni tanta responsabilidad... me parece... aunque pensándolo bien hay responsabilidad con los demás integrantes del grupo.
- A16: Yo cámara, seguro y si es jazz mejor...
- A17: Prefiero solista. Sé que es mucho compromiso y requiere una preparación muy estricta. Aunque con mi hermana hacemos cosas a 4 manos y 2 pianos y lo pasamos muy bien. Pero me gusta más ser solista.
- A18: Me encanta el repertorio de solista y con orquesta (también como solista) eso es lo más!!! Pero hago cámara con mi hermano a 2 pianos y 4 manos y con mi novio que además de piano estudia canto, lo acompaño en muchos conciertos.
- A19: Me siento más segura en cámara. Es más fácil y parece que te presiona menos. Mi futura cuñada toca violín, y estamos haciendo algunos conciertitos por ahí... y nos va muy bien.
- A20: Disfruto mucho de solista. No dejo de hacer cámara cuando puedo, porque se apren-

de mucho de los otros instrumentos y me gusta. Pero prefiero el repertorio solista, me llena más.

A21: Yo cámara. Definitivamente, me siento más protegido.

A22: He tocado muchísimo de solista estos 4 años en el conservatorio. Ahora además de preparar mi tesina ya estoy trabajando dirigiendo un coro y los acompaño mucho al piano. Me gusta mucho. Es otra manera de ganarse la vida.

A23: A mí me gusta mucho la cámara. He tocado mucho de solista también, pero hago cámara con mi madre y mis hermanas desde siempre.

A24: Solista, te infla el ego... jajaja.

CSMA 2010-2011

A1: Me apaño sola mejor.

A2: La diferencia es la carga de responsabilidad que tienen cada una.

A3: En cámara la responsabilidad se reparte.

A4: Entre otras cosas, poder tocar con partitura.

A5: Como solista me da que tengo que prepararme más.

A6: No es lo mismo estar en el escenario sola que acompañada.

A7: En cámara estás más tranquilo porque tienes la partitura delante... no sé por qué a los solistas de piano no les dejan tocar con partitura...

A8: Cámara es menos comprometido para los pianistas.

A9: Cámara es más accesible. La responsabilidad está compartida.

A10: Música de cámara me relaja más. Solista me estresa mucho, siento mucha responsabilidad y el repertorio es mucho más complicado.

A11: El trabajo está repartido en cámara.

A12: El solista tiene mucha responsabilidad, está solo frente al público. Prefiero cámara.

A13: Compartir es lo mejor.

A14: De solista es más compromiso, a mí me da ansiedad.

A15: Disfruto haciendo cámara.

A16: No me gusta estar solo en el escenario. Cuando estas con los compis además de a compartir la música, compartes charlas antes de salir, miradas mientras tocamos... cosas.

A17: Prefiero cámara. El repertorio es más accesible, hay más música y menos responsabilidad para ti solo.

A18: Entre varios la cosa se hace más llevadera.

A19: Cada una tiene lo suyo, si estás solo te comes el marrón tu solo además que las obras son mucho más comprometidas, si estás acompañado tienes miedo de fastidiar a tus compañeros, pero el repertorio es más fácil, menos responsabilidad.

A20: La responsabilidad de tocar solo es mucho mayor.

A21: La diferencia está en la preparación, como solista es mayor.

A22: Me la paso muy bien de las dos formas, pero reconozco que en cámara me relajo mucho más.

A23: Cada una tiene sus pro y sus contras.

- A24: Prefiero cámara. Me da más tranquilidad.
- A25: Mejor cámara. Más tranquila y menos responsabilidad.
- A26: Cada una tiene sus problemas, pero se comparte mejor en cámara.
- A27: Hay mucha diferencia, te da menos nervios hacer cámara.
- A28: En grupo mucho mejor. Te sientes que compartes y estás más tranquila.
- A29: Me gusta compartir la música y la responsabilidad...
- A30: Los repertorios son totalmente distintos, en cámara el piano pierde mucho protagonismo y si tocas un poco fuerte los demás te lo hacen saber. Pero la verdad es que es mucho más fácil de llevar la cámara. Solista es genial pero se necesita muchísima preparación.
- A31: Música de cámara, prefiero.
- A32: En cámara todo se reparte, lo bueno y lo malo, los nervios también.
- A33: Yo tengo un conflicto, porque soy muy callada y me cuesta estar con los demás; por ese lado prefiero tocar sola, pero por otro sé que las obras son mucho más accesibles en cámara y me van más por mi personalidad.
- A34: Las diferencias son notorias, empezando por tocar con la partitura delante, eso para los pianistas es un chollo; los demás están acostumbrados a no desprenderse del papel. Otra diferencia es el trabajo y la responsabilidad, repartida entre todos, aunque depende de la obra, pero en general es así.
- A35: Ser solista requiere mucho trabajo y ser muy responsable; las obras son enormes para el piano. Pero me decanto más por la cámara.
- A36: Prefiero apañarme solo, si me equivoco es mi responsabilidad y sabré salir solo del follón.
- A367 Cámara es bonito. Solista es más comprometido.
- A38: Uy, cámara seguro. Sola lo paso mal.
- A39: Las dos tienen sus complicaciones.
- A40: Como yo tengo miedo a perder el control, prefiero descontrolarme sola; aunque estar con un ensemble me hace estar un poco más tranquila, nada me quita la posibilidad de liarla y si tengo gente a la que puedo fastidiar... no me quedo tranquila.
- A41: La verdad es que yo estudio para solista. Prefiero el repertorio donde no tenga que limitarme a seguir a los demás.

IUNA 2011

- A1: Hacer cámara es mirarse, esperarse, respirar juntos. Me gusta mucho. También toco como solista porque así lo requiere la carrera y hay que perder los nervios aprender muchas cosas, a concentrarse y todo eso. Pero la música de cámara me llena más.
- A2: Me da mucho placer tocar en ensemble. No solo porque no tengo tanta ansiedad, sino porque lo disfruto más.
- A3: Las dos cosas son preciosas. Ser solista me da muchas satisfacciones y hacer cámara me resulta muy fácil pianísticamente hablando, pero es más rico interpretativamente.
- A4: Con la música de cámara me siento más segura en el escenario.
- A5: Hago las cosas porque la carrera lo requiere y una cosa ayuda a la otra. Me lo paso

- mejor en cámara, porque el repertorio es mucho más llevadero para el pianista, la responsabilidad se reparte.
- A6: Las dos cosas me gustan mucho y me lo paso bien con las dos. Si es por el tema nervios, no hay problema.
- A7: Yo, para solista. Y si toco con alguien prefiero ccon orquesta. También es cierto que estoy trabajando acompañando otros instrumentos y cantantes pero para hacer plata, nada más.
- A8: Cámara, prefiero.
- A9: Hago las dos cosas sin problemas. Es verdad que cuando acompaño estoy como en mi casa. Cuando toco sola estoy mucho mas alerta, siento más responsabilidad, pero no me implica ningún conflicto.
- A10: Sé que la diferencia de obras es grande cámara con respecto a solista. Pero prefiero ser solista. Si dominas eso, hacer cámara es mucho más fácil, al revés no tanto.
- A11: Si es por trabajo, prefiero cámara. Si es por obras, prefiero el piano solo.
- A12: No prefiero nada... si tengo que hacerlo lo hago...
- A13: Me encanta todo. Las dos enriquecen mucho.
- A14: Me gusta de solista. Hago todo. Pero prefiero solista.
- A15: Si es por laburo, cámara se me da mejor.
- A16: Si es por el tema nervios o miedos, me da igual una cosa que otra. Las dos requieren preparación, trabajo y responsabilidad.
- A17: Solista, toda la vida.
- A18: Por el momento, estoy más cómoda haciendo cámara porque me hace sentir más tranquila. Veremos más aadelante.
- A19: Cámara, me siento más firme. Además mi personalidad no es arrolladora como para tener carácter de solista... «acá estoy yo», prefiero un perfil más bajo.
- A20: Las dos cosas me gustan mucho pero el repertorio de solista es incomparable.
- A21: Por mi manera de ser, soy más de cámara, acompañar.
- A22: Todo me gusta. Me siento muy bien haciendo cámara con otros instrumentos, lo prefiero. Hasta me compré un fagot...
- A23: Siempre hice mucha cámara en casa. También me gusta el repertorio solista. No sé, las dos.
- A24: Me parece que compartir es mejor. Por ahora me siento más cómodo.
- A25: A mí me gusta más ser solista. Con todo lo que implica, responsabilidad, preparación, concentración, obras complejas...
- A26: Las dos cosas me llenan. Hasta ahora había hecho poca cámara y la verdad es que es muy reconfortante.

CSMA 2011-2012

- A1: Prefiero liarla sola...
- A2: Solista es demasiada responsabilidad, prefiero cámara.
- A3: Cámara me da más tranquilidad.
- A4: La diferencia de trabajo es importante

- A5: Ser solista implica más responsabilidad, la preparación es mayor porque las obras también tienen más dificultad.
- A6: Siempre es mejor estar acompañada.
- A7: Lo bueno es que en cámara no vas a tener fallos de memoria.
- A8: El repertorio de cámara que lleva piano en general es más sencillo que el repertorio pianístico. A excepción de algunos compositores que eran netamente pianistas y lán más al piano que al resto de los integrantes.
- A9: En cámara el trabajo se reparte.
- A10: Hacer cámara es más relajado.
- A11: Además de ser más sencillo, es bonito compartir la música.
- A12: Las obras que trabajamos como solistas son muy complicadas. En música de cámara, no tanto, aunque siempre hay excepciones pero son menos.
- A13: Prefiero compartir responsabilidades y trabajo.
- A14: Cuando estás solo en el escenario te sientes que te falta algo y me da más nervios.
- A15: Siento que lo importante en cámara, además del trabajo compartido, es respirar juntos; eso mola.
- A16: Por gustarme, me gusta hacer cámara porque no estás solo y compartes muchas cosas; pero estoy preparado para hacer las dos cosas porque este año terminé el final de grado y tengo que salir a defenderme solo al escenario. Me lo he currado yo solito.
- A17: Yo solo no me encuentro cómodo.
- A18: Las dos cosas son igual de importantes porque o te comprometes con los demás o te comprometes contigo mismo. La diferencia es la partitura delante y el trabajo de las obras.
- A19: Evidentemente ser solista significa tener más responsabilidad, pero no solo al salir al escenario sino que las obras son mucho más complejas y requieren un trabajo más detallado. Además el público te va a ver a ti solo. Prefiero cámara.
- A20: Cámara es más tranquilo, aunque tengas obras difíciles también.
- A21: A mí me da menos ansiedad hacer cámara.
- A22: Cámara, prefiero. Estoy más tranquila con mi partitura, sin tener que tocar de memoria.
- A23: En cámara hay complicidades que se comparten, eso es bonito.
- A24: Me gusta el repertorio pianístico solista, es la leche. En cámara el piano ya no es el rey. Pero siento que no tengo los recursos y la templanza necesaria para estar tranquilo cuando toco solo.
- A25: Yo prefiero cámara.
- A26: Las dos son complicadas, para mí. No sé que prefiero.
- A27: Para los pianistas hacer cámara es mucho más relajado. Tienes la partitura, cosa que nunca nos pasa cuando tocamos de solista. Incluso cuando tocan con orquesta, si un pianista toca con la partitura lo ven como que es mediocre, si lo hace un clarinetista en un concierto con orquesta no lo ven tan mal...
- A28: El repertorio pianístico es muy complejo y extenso. Cuando haces cámara, por lo menos en mi caso, me siento más tranquilo en un escenario; compartes todo, lo bueno y lo malo.

- A29: Yo hago las dos cosas sin problemas, pero me presiono más cuando estoy con otros... no sé es como si tuviese miedo a cagarla y fastidiar al grupo.
- A30: Hay muchas diferencias entre una cosa y la otra, y en cuanto a los nervios, a mí me pone menos tenso hacer cámara.
- A31: Son dos cosas distintas. No solo el repertorio, sino las responsabilidades se comparten, te deja descansar un poco. Por ejemplo, si un violinista tiene una parte compleja y se destaca, los demás acompañan, y así con cada integrante del ensemble. Eso te permite tranquilizarte un poco mientras tocas.
- A32: Yo sé que si hago bien mi trabajo como solista, el de cámara estará chupado.
- A33: Todavía me siento bastante inseguro con mis recursos así que de momento me siento mejor haciendo cámara.
- A34: Siento que me llevo mejor en cámara. Todavía me faltan muchos recursos para afrontar las cosas solo. Aunque lo tenemos que hacer, pero cuando estas en un grupo pueden surgir más posibilidades de tocar fuera si el grupo se lo propone y le quiere sacar rendimiento.
- A35: Bueno, yo prefiero cámara. Me siento menos responsable y menos presionado.
- A36: Me gusta hacer las dos cosas pero de momento estoy más tranquilo haciendo cámara. A ver si más adelante la cosa cambia.
- A367 Espero poder sentirme de solista como me siento en cámara, mucho más tranquilo.
- A38: Yo me pongo muy nerviosa con todo, pero más de solista.
- A39: Todo requiere la misma seriedad en el estudio. Pero hacer cámara es mucho más relajado.
- A40: Hago las dos cosas. Sinceramente me gusta mucho más ser solista, porque me gustan las obras, me llenan más. Cámara está muy bien pero el pianista a veces curra un montón y no luce.
- A41: De momento cámara. No se requiere tanta perfección.
- A42: Espero poder dominar las dos cosas por igual, con el tiempo. Por ahora cámara.
- A43: Recién entro y la cámara me da más tranquilidad, ser solista me tensa mucho.
- A44: Yo sigo firme con cámara. Creo que no me da para ser solista.
- A45: Por suerte en cámara tocamos con partitura porque ese es mi miedo cuando estoy de solista, el no acordarme de las cosas.
- A46: Cámara, mejor. Menos tensión.
- A47: Me gustan las dos. Me siento más cómo de cámara todavía, pero pienso que es porque me faltan recursos técnicos para abordar las obras de piano solo; además en cámara estudias tu parte pero luego estudias con los demás.
- A48: Todo requiere trabajo, cámara menos que solista. Prefiero cámara.
- A49: Prefiero cámara... porque estudio poco.
- A50: El tocar de memoria me da mucha inseguridad, por eso prefiero cámara.
- A51: La preparación como solista es muy dura y las posibilidades de tocar en público son más limitadas. En cambio en un ensemble la cosa se mueve más y el trabajo se reparte.
- A52: Prefiero el grupo.

- A53: Para mí, obviamente cámara. Me requiere mucho menos trabajo.
- A54: Yo soy muy insegura, así que prefiero estar acompañada por mis compañeros.
- A55: Yo estoy currando mucho para solista. No tengo miedos. Creo que es lo que va con mi personalidad.
- A56: Hombre, yo estoy haciendo la carrera para ser solista. Después si veo que no me da, buscaré otras alternativas para vivir.
- A57: Las dos cosas están bien. El trabajo en ambos tiene que ser responsable.
- A58: Me siento capacitado para los dos. Es que, si controlas solistas, controlas cámara.

IUNA 2012

- A1: Cuando tocamos juntos es como que debes dejar de mirar la individualidad y estar por el grupo. Cuanto más desaparece la individualidad más crece el grupo. Creo que esa es la riqueza de hacer cámara.
- A2: En el conservatorio hacemos todo, y nos capacitan para todo. Al contrario de lo que muchos creen hacer cámara bien hecha, es muy difícil porque necesitás encontrar las personas que encajen con vos o vos que encajes con ellos. Va más allá del repertorio, si es fácil o difícil. Si es por gusto me gusta más cámara.
- A3: Las dos me gustan. Hay que hacerlas sin distinciones, con la misma responsabilidad.
- A4: Soy consciente que mi pianismo no es excelente y me siento más cómoda haciendo cámara.
- A5: No soy una gran pianista, pero sé que no lo hago mal. Estoy más relajada haciendo cámara.
- A6: Todo me va bien. Todo hay que laburarlo con la misma seriedad desde lo más fácil a lo más difícil.
- A7: Mi meta es ser solista. Me puedo ganar la vida con lo que sea porque tengo recursos suficientes como para acompañar cualquier instrumento y cualquier estilo. Pero prefiero ser solista.
- A8: Por ahora estoy más tranqui en grupo. Espero poder sentirme así como solista, con el tiempo.
- A9: Las dos cosas me copan. No tengo problemas.
- A10: A mí todo me pone muy nerviosa. Si tengo que elegir, elijo cámara, así no estoy sola.
- A11: Las dos formas me gustan mucho. Pero si es por mí, prefiero cámara. Estoy más a gusto.
- A12: No quiero nada.
- A13: Estoy preparada para ser solista. Así que si hago cámara me da igual.
- A14: Yo, solista.
- A15: Ser solista requiere mucho laburo y responsabilidad. Prefiero cámaa.
- A16: Las dos.
- A17: Por ahora prefiero cámara porque me siento contenido. Creo que con el tiempo se equipará.
- A18: Estoy sintiéndome más tranquila cuando toco sola y eso hace que ya no le tenga miedo a ser solista. Las dos maneras me gustan.

- A19: Yo prefiero hacer música de cámara. Me siento acompañada.
- A20: En los dos casos me defiendo bien. Obviamente que el repertorio que estoy trabajando en cámara es mucho más tranquilo que el de solista.
- A21: Me gustan las dos, pero me veo más capacitado para cámara.
- A22: Con todo lo paso fenómeno. No tengo problemas.
- A23: Todo me gusta y lo hago sin problemas.
- A24: Antes me angustiaba más cuando tocaba como solista, pero como eso lo llevo mejor, estoy disfrutando con las cosas.
- A25: Prefiero tocar de solista.
- A26: Las dos formas me gustan y me dan satisfacciones.

CSMA 2012-2013

- A1: Sigo sintiéndome más cómodo con cámara, aunque he mejorado algo con respecto a tocar solo, me refiero a los nervios.
- A2: Aunque ya estoy preparando el concierto de final de grado, sigo prefiriendo cámara.
- A3: Prefiero cámara, hay menos responsabilidad...
- A4: Tocar juntos, crear un sonido común, eso mola.
- A5: Aunque tengo que hacer las dos cosas, prefiero compartir con compañeros el hacer música.
- A6: No he logrado tener la misma tranquilidad de camarista cuando toco solo.
- A7: Yo hago todo, porque nos exigen cámara y solista, pero prefiero cámara.
- A8: Cámara te ayuda más, te sientes menos presionado.
- A9: Cámara es preferible.
- A10: Las dos cosas me gustan y no le hago asco a nada.
- A11: Todavía sigo con nervios cuando toco solo. Prefiero hacer cámara.
- A12: Sigo inseguro a la hora de tocar solista. En cámara me siento que comparto todo, no solo la música.
- A13: Cámara es mucho mejor, estudio menos... jaja.
- A14: De solista sigo nervioso; por ahora sigo prefiriendo cámara.
- A15: Estoy pasando por un período que voy tomando confianza con el repertorio solista, me voy animando más. Así que las dos cosas me van, aunque siempre gana cámara, de momento.
- A16: Música de cámara me provoca menos tensión. El hecho de salir al escenario con los compañeros ya te anima.
- A17: Las dos están bien. Prefiero solista. Sé que implica más compromiso, más responsabilidad, más estudio, obras más complejas, pero me gusta más y no me quejo porque controlo bastante.
- A18: Sigo con cámara. Menos estrés.
- A19: Como no veo evolución en mí como pianista, prefiero cámara.
- A20: Tengo muchos problemas que resolver y eso me hace sentir inseguro al tocar de solista. Cámara es menos comprometido.
- A21: Cámara, definitivamente.

- A22: Todavía tengo muchas dudas, muchos problemas técnicos que no termino de resolver y hace que no confíe en mis recursos como pianista solista. En cambio en cámara puede que tengas algún pasaje complicado, pero nada más.
- A23: Sigo prefiriendo cámara, pero además estoy en un ensamble que les gusta buscar para tocar fuera del conservatorio, así que creo que por ahí puede ir la cosa; tocar más y a ver si eso se me contagia para el repertorio solista.
- A24: Mi falta de confianza en lo que hago y cómo lo hago hacen que prefiera hacer cámara.
- A25: Con lo poco que me dedico a esto, la verdad es que salgo más beneficiado con música de cámara.
- A26: Me siento muy inseguro, por lo menos en cámara toco con partitura.
- A27: No me siento conforme con mi pianismo como para tocar solo, estoy incómodo.
- A28: Yo prefiero ensamble, no solo por una cuestión de nervios.
- A29: Yo cuanto menos haya que hacer mejor, cámara.
- A30: No encuentro tranquilidad con ninguna de las dos formaciones.
- A31: Tengo alma de solista...
- A32: Para mí, dame solista.
- A33: Me gustan las dos y creo que no lo estoy haciendo mal.
- A34: Las dos.

IUNA 2013

- A1: No siempre sucede, pero en el ensamble que estoy hemos conseguido tener la humildad suficiente como para ponernos al servicio de la música dejando de lado nuestro egocentrismo.
- A2: La música de cámara me ha dado la oportunidad de compartir, estudiar compartiendo, cosa que el piano solo no te permite, tenés que estar solo encerrada estudiando y yo prefiero lo otro.
- A3: Las dos formaciones me copan. Cada una tiene lo suyo. Por un lado ser solista te infla el ego y por otro hacer cámara te lo baja. Está re bueno.
- A4: Gracias a mi profesor puedo decir que he aprendido a controlarme y ya no estoy tan nerviosa cuando toco sola. Pero la música de cámara es mi preferida.
- A5: Ya estoy en 4º y puedo decantarme por lo que voy a hacer en un futuro laboral, cámara con coros.
- A6: Obviamente la diferencia de repertorio es notoria. Si me preguntás en este momento, prefiero hacer cámara. Pero es por una cuestión de seguridad, me siento mejor. Sé que en un futuro tendré la misma seguridad como solista y ahí te voy a dar objetivamente una respuesta.
- A7: Por ahora pienso en el estudio, no pienso si una cosa me tensa más o menos. Cuando tenga los recursos suficientes te voy a decir lo que decidí. Así que por ahora, no tengo preferencia.
- A8: Voy mejorando como solista. Eso me va dando tranquilidad. Por ahora no tengo la respuesta muy clara como el año pasado. Ya estoy como en una transición. Así que te digo, las dos.

- A9: Me gusta ser solista, es lo que va con mi manera de ser.
- A10: Prefiero estar con gente, que me ayude... no quiero estar sola; pero igual me pongo muy nerviosa.
- A11: Sé que no soy una pianista como otros compañeros que son geniales... yo soy más o menos... hago las cosas bien pero soy consciente que no brillo. Así que como tengo un perfil bajo, prefiero hacer cámara.
- A12: No, yo quiero irme a mi casa.
- A13: Las dos me gustan y lo paso re bien. Pero si me das a elegir, elijo solista.
- A14: Yo no tengo problemas con nada. Las dos, cualquiera me va bien.
- A15: Yo me controlo bastante como solista así que hacer cámara no me da ni más ni menos nervios. Las dos.
- A16: Cualquiera. Me da igual. Aunque si te digo de acuerdo a mi personalidad, te diría que me inclino más por hacer cámara, el compartir la música, el trabajo, estar en contacto con los demás. El ser solista te hace un poco solitario.
- A17: Me siento más confiado cuando toco de solista por haber cambiado muchas cosas de mi manera de estudiar. Me gusta. Si puedo seguir así, me gustaría ser solista.
- A18: Principalmente elegiría ser solista, porque ya me siento mucho más segura con mi manera de tocar. Hacemos cámara también y me divierto pero no lo veo para elegir solo cámara.
- A19: Estoy mucho mejor conmigo misma que cuando empecé. Ya puedo decir que mi seguridad está ahí nomás. La verdad es que eso me da mucha satisfacción y me gusta. En definitiva, puedo hacer las dos cosas tranquila.
- A20: Con ambas formaciones estoy contento. La única diferencia que siento es por el tema de tener la partitura delante, eso es muy cómodo. Pero las dos están bien.
- A21: Estoy empezando a entrar en todo este mundo y todavía me siento un poco insegura. Si es por eso ahora, te diría que prefiero cámara.
- A22: Disfruto un huevo con las dos maneras. No hay drama.
- A23: Mi profe es un fenómeno, estoy muy contento y disfruto todo.
- A24: Yo estudio para ser solista y espero poder lograrlo. Tengo una buena preparación.
- A25: Lo paso bien de las dos maneras.

CSMA 2013-2014

- A1: Todo sigue igual, estoy repitiendo 4º por tener una última oportunidad, encontrar la tranquilidad para hacer el final de grado. Aún prefiero hacer cámara aunque ya no la tengo como asignatura.
- A2: Sigo en mis trece, con cámara.
- A3: Estoy tocando fuera, me busco la vida por ahí para tocar. También mis compañeros del grupo de cámara se ocupan de buscar lugares donde tocar y al menos por ahí voy mejor. A ver si eso me ayuda para el concierto de final de grado.
- A4: Cualquiera me mola mazo...
- A5: Todavía prefiero cámara.

- A6: Y todo sigue igual... preferible cámara, me tensa menos.
- A7: Ya paso de todo... me rindo.
- A8: Bueno, va queriendo esto del control y la concentración, pero estoy muy presionado por el final de grado así que no creo que me de tiempo para estar 100% bien. Sigo prefiriendo cámara.
- A9: Bueno, estoy controlando un poquito más el repertorio solista; es muy difícil. A ver si el próximo curso ya te puedo dar la respuesta que quisiera que es: ser solista.
- A10: El hecho de tener la partitura delante de mi nariz, me da algo más de seguridad... tampoco es para tirar manteca al techo, pero ayuda.
- A11: Me gusta ser solista. Este año terminé y estoy totalmente volcado en mi programa de concierto. Estoy con ganas.
- A12: Sigo con mis inseguridades; así que cámara otra vez.
- A13: Yo no me veo como solista...
- A14: Estoy trabajando la concentración para sentirme mejor tocando solo. A veces lo consigo, no siempre. Así que por ahora sigo con cámara.
- A15: Como no tengo buenos recursos pianísticos, me va mejor hacer cámara.
- A16: Sigo muy nervioso, así que sigo prefiriendo cámara.
- A17: Me cuesta más trabajo como solista que con cámara. Lo que pasa es que me gusta más el repertorio de solista. O sea que depende del por qué...
- A18: Mis inseguridades hacen que prefiera tocar en ensamble.
- A19: Mil veces cámara, no me requiere tanto curro.
- A20: Es una cuestión de ansiedad, la música de cámara no me estresa tanto.
- A21: Prefiero cámara, aunque como soy muy callado me cuesta formar un ensamble. Pero pianísticamente lo prefiero.
- A22: Me llena más la música de cámara.
- A23: Cámara, sin duda.
- A24: Cualquiera de las dos me da mucho nervio, porque tampoco quiero fastidiar a mis compañeros... así que no sé.
- A25: Solista.
- A26: Prefiero ser solista.
- A27: Cualquiera, me da igual.
- A28: Cualquiera.
- A29: Por ahora te puedo decir que hacer cámara me tranquiliza más. Espero que pueda decir lo mismo dentro de unos años con el repertorio solista.
- A30: Estoy haciendo un cambio notorio en cosas que me provocaban inseguridades. Todavía estoy trabajando en ello así que por ahora te diría que prefiero hacer cámara.
- A31: Las dos maneras me gustan pero prefiero ser solista aunque sé que es más difícil el repertorio, requiere otras responsabilidades. Como estoy en 1º, todo puede cambiar pero no creo...
- A32: Prefiero cámara así no se me notan tanto los temblores.
- A33: Las dos están bien... claro que es más fácil cámara pero de solista controlo bastante y no tiene nada que ver.

A34: Yo prefiero ser solista. Hacemos cámara pero no me da tanto como el repertorio para piano solo.

A35: Por ahora si me preguntas, prefiero cámara. Cuando tenga más recursos quizás cambie de opinión... ya veremos con el tiempo.

A36: Ninguna de las dos.

IUNA 2014

A1: Estoy muy satisfecho con lo que voy consiguiendo como pianista solista; así que te puedo decir que ya disfruto de las dos formaciones.

A2: Aunque estoy recién empezando 2º te puedo decir que estoy mucho más serena pianísticamente hablando y eso se transmite a todo. Así que me van bien las dos.

A3: Al principio me ponían nervioso mis lagunas mentales, y como en cámara tocás con partitura eso me tranquilizaba pero ahora tengo todo bastante bajo control... así que sigo diciéndote que cualquiera de las dos.

A4: Prefiero solista, soy medio diva, jaja

A5: Tengo un problema, nadie quiere tocar conmigo... qué voy a hacer? Dicen que los pongo histéricos...

A6: Prefiero seguir como solista.

A7: Si es por nervios, no tengo así que cualquiera me da lo mismo. Pero prefiero el repertorio de solista.

A8: Cualquiera.

A9: Prefiero cámara pero no por nervios, porque no tengo, sino por una cuestión de estar con gente, compartir, hacer música juntos. Lo que pasa es que tenés que encontrar un grupo humano que te lleves re bien para que no haya choques de egos...

A10: Prefiero ser solista. Ojo, no es que cámara no me guste, sí, es divino pero mi objetivo siempre fue ser solista.

A11: Ser solista siempre fue mi meta, me divierte hacer cámara pero no me llena del todo.

A12: Estoy cómodo de las dos maneras, pero ya te puedo decir que el repertorio de solista es mucho más copado. Preferiría ser solista.

A13: Estoy haciendo un trabajo muy detallado con el análisis de las obras, estudiando la escena, así que te estoy en transición. En este momento todavía me siento más relajada con cámara.

A14: Todo me gusta mucho.

A15: Las dos están re bien.

A16: Yo, solista.

A17: Me gusta el repertorio del piano y me gusta compartir. Las dos.

A18: Las dos cosas me llenan un montón. Creo que en mi vida profesional haré las dos cosas.

A19: Estoy muy contenta con el trabajo de solista que estoy haciendo con mi profe. Pero creo que voy a tener más posibilidades como pianista de cámara, tengo algunas limitaciones porque mis manos son muy chiquitas y hay compositores que no puedo abordar.

A20: Yo soy de arrojarme, me siento solista; aunque no descarto hacer cámara, pero como complemento.

A21: Estoy muy conforme con mi trabajo en piano; pero creo que mi temperamento se identifica más con la música de cámara, soy de trabajo en equipo.

A22: De momento prefiero cámara porque no me veo como solista...

A23: Cámara me da más margen... no estar todo el día encerrado.

Entre exámenes, concursos y conciertos ¿Qué prefieres? ¿Qué piensas del jurado o tribunal?

CSMA 2009-2010

A1: Concierto. Al tribunal me los imagino todos serios, apuntando cuando haces algo mal

A2: Prefiero el concierto. En los concursos creo que pasan de mí, están de coña... parecen serios, pero se parten el culo de algo...

A3: Concierto mejor. Al tribunal, los veo respetuosos... por lo general, aunque no siempre...

A4: Concierto sin dudas. Los imagino en sus casas de chandal, haciendo la comida como yo.

A5: Concierto. Son personas que te van a evaluar... y ya está.

A6: Prefiero concierto. Un tribunal son tres super profesores que saben un montón, famosos, y yo soy una hormiga...

A7: Concierto. Prefiero no pensar...

A8: Concierto, sin duda. Hay tribunales con gente muy profesional, pero hay algunos... que son unos petardos.

A9: Los conciertos. Los imagino intentando tocar lo que yo voy a tocar, y no pueden...

A10: Concierto. Pienso que no saben nada...

A11: Sin lugar a dudas, concierto. Tribunal: pienso en quiénes son, qué van a pensar de mí.

A12: Concierto. Pienso que están ahí para juzgarme.

A13: Concierto. Los veo a veces con ganas de irse, cansados...

A14: Concierto. Yo me imagino que son personas que viven de la música como pueden... y que están todo el tiempo tocando.

A15: Concierto. Que están principalmente para ver los fallos...

A16: Mucho mejor los conciertos. Los imagino con látigos...

A17: Los conciertos. Pienso que si están allí solo para ver cómo te equivocas, me dan pena...

A18: Conciertos. Los imagino más asustados que yo...

A19: Concierto. Imagino que no son personas... no sé... cualquier otra cosa.

A20: Concierto. Los imagino en bragas... incluso a los hombres... jaja

A21: Prefiero concierto. Cada miembro muestra un grado de interés distinto, respetuosos por lo general.

A22: Concierto. Imagino que paso de ellos...

A23: Concierto. Que son analfabetos.

- A24: Concierto. Imagino que están conversando de cualquier cosa y no me escuchan...
- A25: No sé... aunque ya estoy en 4º no he tenido muchas experiencias de tribunales... el último fue cuando entré aquí... jajaja... y el próximo será en el examen-concierto final... ¡qué horror!
- A26: Concierto. De momento no me imagino nada, los veo ahí sentados y me tiembla todo, pienso que lo voy a hacer fatal.
- A27: Concierto. Un tribunal es lo que peor llevo, no me puedo controlar; también es cierto que no he tenido muchas experiencias. Me los imagino gigantes y yo un enano.
- A28: Concierto. No pienso mucho en ellos, pienso en mí, en lo que me juego.
- A29: Conciertos, seguro. Todavía no he pasado por concursos, solo los exámenes de ingreso del conservatorio... y pensaba que pobre gente... qué coñazo les estoy dando... pero me aceptaron... bueno... que bien. Supongo que con el tiempo y experiencias iré pensando más en lo que tengo que tocar que en lo que deben de estar pensando de mí el tribunal.
- A30: Creo que conciertos. Por ahora el único tribunal que tuve fue el de ingreso de este año, y me dieron mareos. Luego pensé «qué habrá pensado esta gente de mí, que estaba mintiendo... o qué sé yo...» pero fueron muy majos y después de un rato volví y aquí estoy.
- A31: Concierto. Este año me presenté a un concurso, y lo pasé fatal. Me sudaron tanto las manos que me patinaban todas las escalas y los arpeggios. Mi profe me dijo que me presentara para que me vaya acostumbrando a los tribunales, además que el año que viene acabo y tengo mucho que hacer. Pienso que los tribunales piensan de mí, que soy un pajarico...
- A32: Concierto. En general me molestan los ruidos, pero ante un tribunal, prefiero que hablen o hagan algo si no siento que me prestan demasiada atención, y no quiero sentir eso...
- A33: Concierto. Me los imagino desnudos... que son gente como yo.
- A34: Conciertos. Imagino que están buscando lo peor de mí, esperando el fallo.
- A35: Conciertos. Veo 3 personas, una mesa y sillas, que te van a evaluar.
- A36: Conciertos. He estado en algún concurso. Intento concentrarme mucho y no pensar en el tribunal.
- A367 Conciertos. Como gente seria, que sabe mucho. Intento relajarme, respirar profundamente y pensar en lo que tengo que hacer.
- A38: Concierto. El típico petardo que te pone cosas difíciles, el majo y el término medio. Pensaría que estaría equilibrado.
- A39: Concierto. En realidad intento imaginármelo antes del día del concurso así no me sorprende la situación.
- A40: Concierto si no, no sirves. Primero pienso en los ejercicios que me dijo el profesor de Técnica Alexander y si consigo meterme en eso, ya pienso en los primeros compases de la primera obra; así no pienso en la gente del tribunal.

IUNA 2010

- A1: Por ahora prefiero los conciertos. Todavía no tengo mucha experiencia en concursos. Sí con los exámenes porque nos venimos examinando desde que entramos a 1º de elemental, así que eso no es nada nuevo. Nos curten desde chiquititos. La gente que está en un tribunal, está haciendo su trabajo y hasta ahora no he tenido mala onda con nadie... al contrario muy amables.
- A2: Prefiero los conciertos. Los exámenes me ponen nerviosa pero me parece que los concursos ya son cosa más importante. Igual, tendré que empezar, según mi profe...
- A3: A mí me gusta todo. No tengo mucha experiencia en concursos. Me presenté a alguno en grado medio, a esos que son hasta los 16 años... no me fue mal. Claro, a esa edad todos los tribunales te parecen que está Barembain ahí... Supongo que con el tiempo me iré fogueando con eso también.
- A4: Yo, conciertos. Los exámenes, más o menos. Concursos hasta ahora no fui. Los tribunales que enfrenté siempre fueron los del conser, así que conozco a los profesores. Son buenos.
- A5: Por ahora prefiero los conciertos. Me siento menos juzgada. Obvio, que en los exámenes estás para eso, para que te juzguen y te pongan una nota. Siempre me fue bien... decente, aunque me ponen bastante nerviosa. Con respecto a los concursos, este año empezaré.... Ya te contaré...
- A6: En realidad la preferencia siempre está en el concierto, pero con los exámenes me ha ido bien. Los concursos hasta ahora no fueron muchos, todos para jóvenes. De todos modos, yo pienso que está bueno porque ves a otros pibes con otras escuelas, ves tus falencias y si te lo tomás así, te ayuda a superarte.
- A7: A mí me encanta todo, porque quiero ser solista y si bien los conciertos y los exámenes son el pan nuestro de cada día, los concursos me copan, me fascinan, me estimulan. No me fijo en el tribunal, me fijo en lo que hago yo.
- A8: Cualquiera de las tres opciones son para solistas. Porque el examen y el concurso es individual, a no ser que te presentes a un concurso de cámara. En cambio el concierto puede ser de cámara. Ahí vos elegís. El jurado?... no sé, no pienso mucho.
- A9: Obvio el concierto. Lo paso mejor y más si somos un grupo. Los exámenes son de toda la vida... así que no hay problema. Los concursos de piano... uff muy complicado. Eso es para solistas... Los tribunales...no lo sé... los del conser son buena onda, afuera todavía no lo sé... aunque son siempre los mismos que anda por ahí afuera.
- A10: Yo me presento a todo, porque mi profesora me lo impulsó desde el 1º año. Además como me gusta ser solista, los concursos te abren puertas, conseguís conciertos y hasta un poco de plata. No pienso mucho en el jurado. Depende quien esté. Ya los conozco a casi todos y sé qué escuela tiene cada uno y qué preferencias tienen: unos por la técnica, otros el repertorio, otros por la interpretación, etc.
- A11: Prefiero los conciertos y más si son de cámara. Sola no lo paso bien. Los exámenes siempre me han puesto nerviosa. Salgo adelante porque racionalmente controlo bien. Estudio mucho y bien, en eso no me puedo quejar porque estoy muy bien guiada. Todavía no empecé con los concursos. Ya me toca... Los profesores que me han

- tomado los exámenes hasta ahora, son super amables y sentís que te ayudan. No sé si en un concurso pasará algo parecido. Ya veré.
- A12: Yo no prefiero nada. Por ahí, un concierto de cámara, lo más suavecito. En los exámenes los profesores ya saben que me pongo histérica. Y a los concursos no me pienso presentar.
- A13: Cualquier cosa está bien. A esta altura, los exámenes del conservatorio son una rutina, estoy haciéndolos desde que entré a 1º de elemental, los profesores me conocen, me vieron crecer, como a la mayoría de mis compañeros. Los conciertos, no tengo problemas. Los concursos me gustan porque te ubican dónde estás parado. Al margen de si «ganás» o no, te «comparás» y ves si estás yendo bien. Los profesores que intervienen como tribunal en general son todos conocidos... este mundo es muy chico y nos conocemos todos. No hago ningún juicio de valor sobre ellos; sé lo que quiere cada uno.
- A14: A mí me gusta todo. No le tengo miedo a nada. Y cuanto más exigente son, mejor... jaja me gusta.
- A15: Yo soy más de conciertos y mejor de cámara. Los exámenes del conservatorio ya son super conocidos a esta altura de la carrera, aunque nadie te quita algo de nervios, porque «tenés» miedo de hacer un papelón. Pero los concursos son palabras mayores. Ya el año pasado me presenté a alguno, por ahí. Estaba muy nerviosa, pero mi profesora me dijo que me presentara igual, para ir haciéndome con el ambiente y medirme, nada más. Eso me dejó más tranquila. No es la misma presión que si te presentás para ir a ganar... Además los profesores que eligen para ser jurado, en general son buenísimos pianistas y eso te inhibe un poco.
- A16: Yo prefiero los conciertos, específicamente de cámara haciendo jazz... o sea que nada que ver con el conservatorio... Los exámenes siempre los he pasado bien porque en el conservatorio es como una familia, los profesores van siguiendo tu carrera desde el principio, así que después de tantos años el contacto es muy familiar. Los concursos que me he presentado como solista, no me han gustado, pero es porque yo no quiero serlo; en cambio sí me he presentado a los de cámara, y bien. Los tribunales? No sé, no pienso en ellos.
- A17: Todo es necesario. Por preferencia, me gustan los conciertos, me presiono menos. Los exámenes en el conservatorio son un trámite, no hay problema. Los concursos, son un escalón más en la carrera de solista. Si no me pongo a pensar boludeces, voy bien. Ahí te comparás con los demás y muchas veces veo que hay gente que les falta una buena guía docente y eso me hace ver el buen trabajo que ha hecho conmigo mi profesora en todos estos años. El jurado... no me importa demasiado.
- A18: Creo que controlo todo. Empezando por los exámenes que tenemos todos los años desde que entramos a estudiar. Después los conciertos que han sido miles, tampoco tengo drama. Y los concursos son como lo más, ahí te medís en otros niveles, también depende del concurso. Pero está bueno, porque al principio vas a medirme con los demás y chusmear otras escuelas pianísticas, otros repertorios (aunque casi siempre es lo mismo) y ya cuando tomás confianza vas a ganar. Qué pienso del jurado? Nada.

- A19: Uyyyy yo prefiero conciertos. Los exámenes del conser van bien, ya somos como chanchos. Los concursos me dan pánico...! Ya me presentaré a alguno este año... al jurado no me lo quiero ni imaginar... jajaja. Ya te contaré...
- A20: Me gusta dar conciertos, especialmente de solista. Los exámenes del conservatorio ya están más allá del bien y del mal. Tenés un poco de cosa, porque te dan respeto, pero controlo bien. Los concursos afuera siempre me han gustado porque se aprende mucho. Siempre fui para eso, no para ganar; si ganaba, mejor. Eso sí cuando le tomaste el gustito a ganar, no te lo quita nadie... jaja. El tribunal, me da igual.
- A21: Yo soy muy tímido y por un lado, los exámenes del conservatorio me dan sensación de protección porque ya me conocen desde chiquito y saben de mi personalidad. Es increíble cómo los profesores se acuerdan de todos nosotros, de cómo somos aunque no seamos sus alumnos y nos vean una vez por año en el examen. Es decir que a esta altura ya me siento bastante positivo con respecto a este tema. Los conciertos ya no tanto, porque la gente es distinta, no me conoce, no sabe cómo soy, salvo los amigos y mi familia que me van a ver. Los concursos, fatal. Me presiono mucho, pienso en el tribunal, aunque vea alguna cara conocida, pero es cierto que el nivel de los demás te presiona cuando estás escuchando a los otros mientras te toca el turno... es muy denso. El tribunal? Sé que son los mejores.
- A22: Los conciertos con coro. Eso me encanta, pero no tiene nada que ver con el conservatorio... lo podría proponer como asignatura... a ver si me dan bola jaja. No tengo drama con nada en especial. Los concursos para solista son más exigentes y el nivel de los participantes en general es muy bueno. Estoy pensando presentarme en EEUU para seguir estudiando allá y sé que el tribunal va a ser muy exigente, pero me siento preparado.
- A23: No tengo problemas con nada. Hago conciertos solo, con cámara. Los exámenes del conservatorio están bien con gente que me trata con mucho cariño y los concursos no me significan ningún drama. Sé que es otro escalón que hay que subir para seguir con la carrera y te abre muchas puertas. Los tribunales, que me han tocado hasta ahora, son gente del ambiente, conocida y que tienen mucho nivel.
- A24: A mí me gusta ser solista y eso significa que me he tenido que presentar a muchos concursos. Algunos los he ganado, otros no, pero te aportan mucha experiencia. Son importantes. Los conciertos y los exámenes del conservatorio siempre los he llevado fenómeno. Estoy muy ilusionada preparando mi tesina para este fin de año, tengo muchas ganas de mostrarme. No tengo drama, no pienso en el jurado, pienso en mí, en mi interpretación y mi concentración.

CSMA 2010-2011

- A1: Los conciertos. Los exámenes, me producen nervios, presión, porque no estoy acostumbrada, igual que los concursos. La diferencia es que los concursos te presentas por propia voluntad, aunque no hay demasiada oferta, pero los exámenes son los que hay, y nada más.

- A2: Conciertos, sin dudarlos. Los exámenes y los conciertos son para juzgarte así que prefiero pensar que están hablando sus cosas. He tenido escasas experiencias en ambas cosas.
- A3: Los conciertos, si es cámara mejor porque no confío en mi memoria. Los exámenes hasta ahora fueron 3 en 10 años, uno para entrar a elemental, otro para entrar a profesional y el 3º para entrar aquí. Digamos que no han sido muchos... Los concursos son algo más importantes, para solistas, los que quieren hacer la carrera y me parece fenomenal, pero por ahora, paso. Pienso que el jurado de un tribunal estará para hacer su trabajo, primeramente. Luego si tienen o no mala leche... puede ser, pero hay que tener ganas de enfrentarlos...
- A4: Trato de minimizar la situación, en los concursos. Imagino que hacen cosas cotidianas en sus casas. Después intento concentrarme en mi trabajo y dejar de pensar tontearías. Los conciertos los disfruto más haciendo cámara, por tocar con partitura, nada más. Los exámenes, no lo sé, tengo vagos recuerdos...
- A5: Prefiero los conciertos. No me caen muy bien las críticas. Los jurados para mí son profesionales que están cumpliendo con su trabajo y ya está... como yo cumplo con el mío de tocar.
- A6: Obviamente prefiero los conciertos y mejor si son de cámara. Los exámenes lo paso fatal, menos mal que son poquitos. Los concursos tengo la impresión que soy insignificante... los profesores son geniales y mis recursos no me dan para controlar mucho... Pero tengo que pensar en mi futuro y en que el año que viene tengo el fin de grado. Tengo que enfrentarlo.
- A7: Concierto, es lo menos malo. Yo pienso muchas tonterías y me desconcentro, eso no me puede pasar en un concurso, así que prefiero no ir.
- A8: Prefiero los conciertos. Los concursos son algo humillante, anti-musical y anti-todo. Pienso que los que integran un tribunal van porque les pagan no por amor a estar escuchando veinte horas a no sé cuantos...
- A9: Conciertos. En los concursos tengo mis dudas si los que me están juzgando, realmente son buenos.
- A10: Conciertos. En la música no se pueden hacer comparaciones, o sea que el que se presta a estar en un tribunal, sabe poco.
- A11: Me gustan los conciertos de cámara. Exámenes, he pasado muy pocos aquí. Pero los concursos creo que son importantes, por la experiencia que te da. Lo de los tribunales me inhibe un poco porque sé que son grandes maestros y que exigen un nivel alto.
- A12: Prefiero el concierto. Los exámenes han sido 3 en toda la carrera, así que no te puedo decir porque además las edades en los que lo hice eran muy diferentes. Los concursos puede que te de medios pero no te consagra, como muchos creen. Y los del tribunal están para decidir tu futuro... casi nada.
- A13: Intento pensar en que son personas comunes que están cumpliendo con sus contratos y pensarán si hay muchos que les espera un día largo. Los conciertos de cámara son lo mejor para mí. Los exámenes, solo recuerdo el de ingreso al superior, muy duro porque no solo se evalúa cómo tocas sino el análisis entre otras cosas.

- A14: Mejor los conciertos. Los exámenes, son tan esporádicos que ni recuerdo la sensación. Los concursos todavía, no lo sé.
- A15: Conciertos. En muchos casos, el jurado que está juzgando a los participantes, no tienen derecho moral de hacerlo porque están a un nivel muy por debajo de los participantes... No es siempre así... pero muchas veces, sí.
- A16: Me gustan los conciertos compartidos. Los exámenes son necesarios para seguir adelante, hacia el próximo peldaño. Pero los concursos sé que son necesarios para la carrera, evidentemente. Al tribunal me lo imagino de muchas maneras pero sobre todo espero no aburrirlos.
- A17: Prefiero los conciertos de cámara. Menos curro. Los exámenes no me quedan otra que hacerlos, si no, no pasas de grado. Pero a los concursos no me presento porque no estoy de acuerdo que un puñado de seudos profesores estén para ver cuánto te equivocas...
- A18: Todo es complicado, lo menos hacer cámara. De los exámenes ya ni me acuerdo... Los concursos, tampoco me he presentado a muchos, solo un par, pero me los imagino a ellos en mi lugar...
- A19: Prefiero los conciertos en grupo. Todo lo que sea solista... no me va. He tenido solo dos experiencias en concursos y me dijeron que los imaginara zanahorias... me dio risa y me relajé un poco.
- A20: Las tres cosas son necesarias. Los exámenes para ir pasando de elemental al profesional y después al superior. Los conciertos para ir armando tu carrera, tu profesión y los concursos te dan oportunidades. Todo eso lo sé, soy consciente, pero los nervios no se me quitan así que hago lo que me dijo un compañero, imagínatelos en pelotas o cualquier otra cosa... jaja.
- A21: Prefiero los conciertos. Los concursos requieren mucho esfuerzo y los criterios de los jueces son muy subjetivos. Exámenes? Ahora me toca el fin de grado... a ver, ya no recuerdo cómo era...
- A22: Me gustan los conciertos. Los tribunales, intento no pensar y concentrarme en mis cosas.
- A23: Sí, las competiciones no te garantizan nada, pero adquirís experiencia y fogueas tu programa. Nada más. Ahora que el tribunal sea competente... tengo mis dudas. Prefiero los conciertos.
- A24: Los conciertos... sin dudarlo. Ahora estoy centrado en mi concierto-examen de fin de grado. Por suerte los profesores ya los conozco además de uno de ellos ser el mío, pero lo importante es que no se noten mucho mis nervios y poder concentrarme. En los concursos prefiero que hablen entre ellos mientras toco, eso me quita peso.
- A25: En general no tengo problemas con nada. Obviamente que si debo elegir, elijo los conciertos y si es cámara mucho mejor, siempre hay menos trabajo. El examen de ingreso fue bastante bien, es muy corto y te pasean por todos lados. No pienso demasiado en el tribunal. Los concursos todavía no los experimenté.
- A26: Me gustan los conciertos, si tengo que elegir entre una de las tres. Las otras dos me dan mucho nervios, tiemblo. No pienso mucho en el tribunal sino en mis temblores y mis inseguridades.

- A27: Concierto. No me acuerdo de los exámenes... fueron muy pocos. Los concursos también fueron muy pocos hasta ahora pero porque lo llevo fatal y como no es obligatorio... Los imagino profesores muy exigentes, quizá no lo sean tanto pero en mi mente me siento pequeño.
- A28: Yo prefiero hacer cámara en concierto. Los exámenes son tan escasos que ni pienso. Los concursos sé que te sirven de estímulo en el caso que quieras ser solista, pero hay pocas oportunidades, como siempre... Todavía no me presenté a ninguno.
- A29: Los conciertos me dan menos nervios. Los exámenes han sido los del conservatorio... no tengo mucha experiencia, pero en las pocas veces, estoy preocupada por el tribunal, de no aburrirlos, que piensen demasiado en mí... jaja.
- A30: No tengo mucha experiencia en exámenes y concursos. Supongo que en los concursos habrá mucha más presión porque te juegas un premio, a veces un dinero... Prefiero los conciertos. En el examen del año para entrar lo pasé bastante mal, es el recuerdo que tengo. Todavía no me presenté a ningún concurso.
- A31: Este año terminé 4º y me espera el examen de fin de grado. Me presenté a algún concurso para foguarme el curso pasado, pero lo pasé tan mal que no quise más. Me quedo con los conciertos.
- A32: Yo estoy más cómoda en los conciertos. El último examen fue el de ingreso a superior, es la única experiencia frente a un tribunal y sentí que las miradas me penetran hasta los huesos. Lo pasé bastante mal. De concursos, ni hablar.
- A33: Todo me cuesta mucho. Los conciertos, los exámenes. Los concursos, estuve en uno, me dijeron que no los idealice tanto, que son gente normal, pero no pienso someterme a eso otra vez.
- A34: Yo estoy siempre pendiente de cumplir con las expectativas de los profesores. En los exámenes y los concursos pienso que están buscando el fallo... es horrible. En cambio en el concierto el público no conocen las obras al detalle, nota por nota, algunos sí... pero son los menos.
- A35: Mi temor es perder el control técnico de las obras, la articulación por la tensión. En un concierto me pasa menos, en el examen de ingreso, no recuerdo mucho. En un concurso que me presenté se me agarrotaron los dedos y me puse muy nervioso; me pongo a pensar que el tribunal estará diciendo «¡Qué desastre!»
- A36: Prefiero dar un concierto solista, así no fastidio a nadie. Los exámenes que he dado hasta ahora han sido con tanta distancia unos de otros que cada uno lo viví de forma diferente, eran otras edades también. Algunos pocos concursos que me he presentado, al principio, muy mal, el segundo un poco mejor. La cuestión es no perder la concentración, y no pensar en el tribunal.
- A367 Yo estaba un poco más acostumbrado a los exámenes en Brasil. Aquí por hice solo el de ingreso, no fue mal... Los conciertos están bien. Los concursos creo que sirven para crecer y te marcan si estás en el buen camino. El tribunal... no sé... no me importa, me concentro en mi trabajo.
- A38: Yo me pongo muy nerviosa con todo... Los concursos van en contra de mi naturaleza... no podría con ellos, no lo sé... Los exámenes, he tenido pocos en toda mi vida

y lo paso fatal. Creo que los profesores son majos y me tienen consideración porque me ven histérica... jaja.

A39: Todo es complicado. Lo desconocido me da mucha inseguridad. Los exámenes y los conciertos ya son más conocidos para mí, aunque eso no significa que los controle, pero los concursos me parece que son palabras mayores... no me atrevo.

A40: Soy muy insegura y no confío en mi control. Así que con cualquiera de las tres cosas no lo paso bien. De un tribunal pienso, que no noten que puedo descontrolarme.

A41: Yo no tengo problemas con nada. Por ahora veo que voy controlando las situaciones. El ingreso no fue problemático a pesar de que hacía 6 años que no me presentaba a uno. El curso pasado me presenté a un par de concursos para ir acostumbrándome, por consejo de mi profesor, y me fue bastante bien. Fui pensando en medirme, foguear el programa y nada más. Creo que eso me quitó un poco de peso por la responsabilidad.

IUNA 2011

A1: Yo prefiero los conciertos de cámara con cantantes. Lo demás lo piloteo bien. Es una cuestión de gusto. Acá nos fogueamos mucho en todo lo que es presentarse en público. Me estuve presentando a algunos concursos en Buenos Aires, no me fue mal... se aprende un huevo y está bueno cuando ya tenés el programa armado y presentarlo en algo que te exige más compromiso. El jurado, conocido aunque a algunos solamente de nombre... pero bueno acá ya sabemos quien es quien. No pienso nada en general, solamente que son unos pianistazos.

A2: A mí me pone un poco nerviosa que me estén evaluando. Así que partiendo de ahí, te digo que sigo prefiriendo los conciertos, en grupo. Sé controlar mi ansiedad y me concentro bastante bien. Del jurado, no puedo dejar de pensar en ellos, que están anotando todo lo que hago, eso no me digas que no presiona... Este año me presenté a uno y sentí mucha presión. Después, hablando con mi profe, me dijo que es normal porque es el primero y que ya me iré acostumbrando como con lo demás. Eso quiere decir que vendrán muuuuchos más.... Jajaja

A3: A mí me gustó la experiencia de ir a concursos, ya lo hacía en grado medio, no mucho, pero alguno sí. Me gusta que vean lo bien que lo hago... jaja bueno... no siempre... En serio, pero me estoy acostumbrando y cuando tengo el programa listo me tiro a la piletta en los que haya y paseo por todos los que puedo. Así también me familiarizo con los tribunales, que son más o menos siempre los mismos.

A4: Si me das a elegir, sigo con los conciertos. Los exámenes cada vez los llevo mejor. Me presenté a un concurso el año pasado a fin de año cuando ya tenía todo el programa listo, y la verdad es... qué presión!!! Pensaba, esta gente (por el jurado) estará notando que me tiembla todo... Pero como todo se aprende, a controlar eso también. Mi profesor me dijo que no me preocupara y que era el proceso por el que tenía que pasar, así que adelante.

A5: Bueno, empecé... me presenté a un concurso!!! No fue tan horrible... jaja. Me fue bastante bien, creo que era más la expectativa que tenía que lo que fue al final. Además te

toman un cachito de cada obra así que estás esperando que suene la campanita... No fui a ganar nada... por supuesto, solamente a chusmear y ver cómo me sentía yo. Obvio que te presiona, pero si tenés las cosas bien estudiadas no hay drama. Había algunos que ya se sabía que eran posibles ganadores, esos que se presentan a todas partes y coleccionan trofeos... Por lo demás, los conciertos de cámara, o con grupo de cantantes son mis preferidos, y los exámenes a comparación del concurso es una boludez.

- A6: Cuando le tomás el gusto a todo lo que es escenario, no te bajás más. Lo máximo son los concursos, al principio te presentás a ver qué pasa, a ver cómo estás con respecto a los demás. Después te vas dando cuenta que los del jurado, muchas veces son los profes del conservatorio y los pibes que se presentan también, así que empezás a ver caras conocidas. Y después querés ganar para dar conciertos y llevarte guita si es posible. Uno va creciendo también en aspiraciones... o qué te creés... jaja. Lo demás, conciertos está buenísimo, porque te lo pasás re bien y los exámenes... ya quedan pocos...
- A7: A mí los concursos me motivan. Estoy planteándome seguir un máster en Nueva York así que mi mente está proyectada en eso. Me estoy presentando a todos los concursos que puedo, quiero hacer currículum, dar conciertos y si puedo ganar algo de plata, mejor, nunca viene mal. Estoy juntando toda la plata que puedo para ahorrar y comprar dólares. Además de todo sigo trabajando acompañando otros instrumentos y cantantes por una cuestión económica. Ya estoy perfeccionando mi inglés americano. Estoy super feliz!!! El jurado? Qué me importa... En cada cosa que hago estoy pensando en mi futuro New York, New York...!!!!
- A8: A mí me gusta hacer cosas en grupo. Tengo un perfil más bajo que alguno de mis compañeros... más tranqui... He hecho de todo, conciertos, concursos y exámenes por supuesto. Si elijo conciertos es porque es lo que más me gusta. Muchas veces al jurado ni los ves, me refiero a los concursos, porque están en la oscuridad, al fondo de la platea del teatro y casi no se ven. Y si además no te querés enterar de quienes son... mejor. Así te concentrás en tu trabajo.
- A9: Sí, me presenté a un par de concursos al final del año pasado. Bueno... pensé que iba a ser peor. Puede ser porque en los dos había profesores de acá y ya sabía quienes eran; me sentí como en el conser, con un poquito más de nervios pero nada que no haya podido controlar. Obviamente prefiero los conciertos con cantantes.
- A10: Ya experimenté todo lo que había por esta tierra. Todo me gusta porque quiero ser solista. Este año tengo la tesina y si Dios quiere me iré a Estados Unidos a perfeccionarme. A esta altura, ya no me importa el jurado, por lo menos los de acá. Seguramente que cuando haga la admisión en USA, me veré más presionada, pero como dice mi profesora, «estás preparada, andá tranquila»
- A11: Yo no tengo alma de solista. Prefiero hacer cámara, lo paso mejor. Los exámenes del conservatorio, es como algo familiar. Los concursos... no me animo... todavía, aunque sé que mi profesora quiere que me presente aunque sea para foguear el programa. Me está convenciendo y creo que para fin de este año me presentaré a alguno.

- A12: No, no, no... nada. Gracias que hago los exámenes porque no tengo más remedio si no, no paso de año... pero a mí que me dejen tranquila. Los concursos no son para mí.
- A13: Los profesores están repartidos entre grado medio y superior, aunque son dos instituciones independientes desde hace unos años, muchos hacen las dos tareas, están en los dos lados. Así que la mayoría conocen nuestra trayectoria. Incluso son los que integran los tribunales, más algún pianista consagrado dependiendo del concurso. Están ahí para hacer su trabajo lo más justamente posible. Yo me concentro en lo que tengo que hacer, y trato de disfrutar con cada obra. Lo demás es consecuencia. Los conciertos son lo que más nos gustan porque en definitiva trabajamos para eso, incluso cuando te presentas a un concurso y sabes que el premio son conciertos.
- A14: A mí me gusta todo... No tengo drama. Mucho, ser solista, para eso estoy acá y me presento a todos los concursos, ya me conocen... dirán, «ahí viene la armenia» jaja.
- A15: No puedo negar que los concursos me presionan todavía, ya los controlo mejor; será porque no voy con una mentalidad ganadora, no es mi perfil. Voy para hacer un previo al examen de fin de año, nada más. Prefiero los conciertos.
- A16: Creo que los concursos son una experiencia más, con mayor exigencia que los exámenes del conservatorio. El que va para ganar sabe que pueden abrirse puertas para el futuro, además que te sirve para currículum. Me parece que debe haber competencias, porque eso incrementa los estímulos, además si luego das tu examen en el conservatorio, te parecerá más fácil de controlar. Yo todavía no me presenté a ninguno, pero este año voy a empezar. Y lo voy a hacer con esa mentalidad de superación, no para ir a ganar... después con el tiempo veré si me gusta o no.
- A17: Sé que me presiono mucho, quiero hacer todo perfecto. Pero muchas veces mi profesora me dijo «relajáte y concéntrate en tu interpretación» y son las palabras justas para mí. Porque en realidad tengo todo bien montado y los concursos son necesarios para hacer carrera, para acostumbrarte a una presión mayor, porque ponés tu futuro en juego... ya sé que no es tan tajante... pero de algún modo estás formando tu currículum. Este año hago mi tesina y estaba pensando ir a Berna (tengo a mi primo ahí, estudiando). Creo que me va a venir bien. El jurado?... no sé ... no pienso en ellos, pienso en mí.
- A18: Por ahora no me siento segura como para presentarme a concursos. Tengo que ir superando, primero los conciertos y los exámenes. Así que por ahora lo paso mejor haciendo cámara.
- A19: Ay, no me decido a presentarme a los concursos. Mi profe, me insiste. Es como si me tuviese que tirar de un trampolín... me dan pánico. Pero este fin de año, antes del examen me presentaré a alguno, seguro, seguro... si no, no lo voy a poder superar.
- A20: Me gusta todo. Me sigo presentando a concursos, y voy bien. Me sirven mucho para foguear mi programa de tesina, aunque no te tomen las obras completas, pero el pasar por esa presión, me hace bien. Después voy a casa, pienso, hago mi evaluación. Después en clase lo charlamos con mi profe y vemos los puntos que hay que trabajar. Es fantástico!!! El jurado? No me interesa.

- A21: Ví, que los concursos no son para mí. Bueno, los exámenes tampoco, pero no puedo dejar de ir porque si no, no termino la carrera. Por mi manera de ser me van los conciertos de cámara. Aunque a pesar de mi timidez, estoy planteándome ir a Estados Unidos a estudiar cuando termine la tesina. Sé que tengo que hacer el esfuerzo para crecer si quiero que esta sea mi profesión. Con respecto al tribunal, no puedo dejar de pensar, ¿qué están pensando de mí?
- A22: Cualquier cosa me gusta. A los concursos, esos de pianistas importantes, todavía no me presenté. Estuve en algunos de «jóvenes promesas» como les llaman... Lo pasé bien. Es una experiencia diferente, más comprometedor, así que creo que para los de más grandes, la exigencia será mayor. Pero bueno, habrá que laburar más. Está bueno lo que dice mi profesor que vienen bien hacer algunos en octubre o noviembre, antes del examen del conservatorio para foguear el programa y ver qué te falta.... Ya llegarán los éxitos...jaja El tribunal? Son profesores que además son pianistas reconocidos y que están dando conciertos por ahí, están a tope.
- A23: Los concursos son necesarios, no solo para hacer currículum, sino por uno mismo para superarse, si se quiere hacer la carrera de solista. Creo que es lo que más exigencia nos requiere. Si superás eso, lo superás todo. Con respecto al jurado, creo que no hay que pensar en ellos.
- A24: Yo soy un pichón en esto de los concursos... no me presenté a nada. Por ahora los únicos jurados que enfrenté fueron los de los exámenes. Me presiono porque estoy un poco pendiente de lo que me van a decir. Prefiero los conciertos de cámara.
- A25: Yo recién empiezo 1º y estoy ansiosa (en el buen sentido) por presentarme a un concurso a ver qué se siente... Me voy a super preparar, así como dijo mi profe, en cuanto tenga el repertorio armado, me tiro a la pileta. Del jurado, supongo que pensaré que estén contentos con mi actuación... ya veré.
- A26: Me gusta mucho hacer conciertos de cámara. En los exámenes ya estoy controlando un poco más mis constantes vitales. Espero poder hacer los mismos cuando me llegue el turno de hacer los concursos. Voy a esperar a que mi profe me diga. «ahora, sí»

CSMA 2011-2012

- A1: Creo que estas alturas tendría que estar concursando... pero o me veo. Creo que lo dejaré para el próximo año. Prefiero los conciertos.
- A2: No tengo muchas experiencias en concursos, un par nada más. Es un ambiente que no me interesa porque no quiero ser solista. Por ahí me presento a algún concurso de cámara... tengo que investigar.
- A3: Yo no estoy con ánimos de ponerme frente en un tribunal... eso lo dejo para los que quieren ser solistas... a mí no. El próximo curso tengo el final de grado y ahí sí o sí me tengo que enfrentar. Yo prefiero los conciertos de cámara, más relajaico... Pienso de un tribunal que está porque le pagan para hacer su trabajo.
- A4: Si pasas por la presión de un concurso, lo demás es coser y cantar. Porque un concurso te mides con otros de tu mismo nivel, que no son tus compañeros de siempre, te

salen los fallos más absurdos donde nunca fallaste y estás pensando en los nombres que figuran en el tribunal... eso impone. Así que si pasas todo eso, los conciertos y el final de carrera estará chuupado.

A5: Prefiero los conciertos, pero tengo que ir pensando en mi futuro, en el que me tendré que enfrentar a pruebas si quiero ir a estudiar fuera o si pretendo dar conciertos como profesional, tendré que ganar concursos para conseguirlos, si no, ya me dirás cómo lo hago...

A6: Este año tengo que enfrentar el examen de fin de grado en el auditorio. Aunque he ido a observar a compañeros que han acabado en años anteriores, veo que al examen ese no va casi nadie, tu familia, tus compañeros, los profesores del tribunal y algún despistado... nada más. Así que se puede decir que es como una audición, poco más, pero para ti sola donde tocas todo tu programa, o sea un concierto. Es un poco triste... no sé...

A7: Por ahora sigo con los conciertos, de concursos, nada. Ya veré en el último curso a ver qué hago...

A8: Yo no estoy de acuerdo con los concursos... que en general están apañados... además porque en esta época, parece que te ponen etiquetas... no me parece nada bueno. Hay algún pianista como Volodos, que hizo una carrera sin ir a concursos... lo que pasa es que te los venden como algo imprescindibles para tu futuro... mentira. Disfruto los conciertos con mis amigos.

A9: Yo dudo mucho de los concursos... siempre sale el alumno de tal o cual... ¿por qué será que ya se sabe...? Lo único que miden es el grado de enchufismo. A mí me gusta disfrutar de la música y no infectarla con esas cosas. Conciertos, prefiero toda la vida.

A10: Considero que los concursos son un burla a la música. Además en muchos mezclan, pianos con clarinetes, con violas, con timbales... ¿eso qué es? ¿Eso es serio? Vamos... A mí déjame con los conciertos de cámara, nos los pasamos bien todos.

A11: Hace muchos años que no afronto un tribunal. Este año acabo y tengo que foguear mi programa, no solo en conciertos sino someterme a algo más fuerte. Voy a inscribirme en un par de concursos antes de dar el exmane final, no para ganara, sino para mí. Lo que diga el tribunal, me da igual porque no conocen mi objetivo.

A12: El tribunal de un concurso, pienso que se sienten con poder, para decidir si eres tan bueno como para merecer su aprobación... no te fastidies... Yo fui a un par, pero como esa es mi manera de pensar voy con mala leche... pero sé que son necesarios; en algún momento hay que pasar por ellos. Prefiero los conciertos.

A13: Si tengo que elegir, elijo los conciertos de cámara. Los exámenes fueron muy pocos y en diferentes etapas de la vida porque no es lo mismo de niña, que de adolescente que de mayor, ves la responsabilidad de otra manera y las obras son cada vez más comprometidas. Intento no pensar en el tribunal y concentrarme en lo mío. Con respecto a los concursos todavía no me he planteado a presentarme, espero al curso que viene que creo que tendré más tiempo, menos asignaturas, para dedicarme a buscar y trabajar para ello.

A14: Este año es más relajado que el anterior, 2º es imposible!!! Tengo que ir pensando

en que el próximo curso acabo y tengo que preparar el fin de grado, en el auditorio. Por suerte siempre hemos podido hacer casi todas las audiciones allí así que no es algo desconocido, lo que sí el hacer un programa entero tu solo. El tribunal será mi profesor y dos más, con día y hora estipulado. Harán su trabajo. No sé si me presentaré a algún concurso antes, creo que estaría bien... algunos compañeros me lo han recomendado.

A15: No creo en los concursos. Al menos en este país, puede que en otro sean más honestos. Antiguamente un concurso te lanzaba, pero ahora no hay tantas oportunidades a pesar de que hay muchísima más gente que hace la carrera que hace 30 años o más. No sé... desconfío de ellos y de los tribunales, por poder y pasta todo es posible... Déjame tranquilo con los conciertos que me lo paso mejor.

A16: Este año termino y estoy enfocado en mi futuro. Estoy presentándome a concursos, sin expectativas porque hay mucho apañío, pero me sirven para acostumbrarme a los tribunales. Aquí, después de 4 años, tendré el del final de grado, pero quiero irme a Holanda a estudiar y tendré que hacer pruebas así que mejor que curre en ello.

A17: No es que esté buscando los concursos a posta porque me encanten... de eso nada, sé que son necesarios y más este año, porque quiero foguear el programa antes del examen. Así que ya me inscribí en dos pero solo para eso, como fogueo. No pretendo nada más, y así voy más tranquilo con esa mentalidad.

A18: Prefiero los conciertos. Eso de que te estén juzgando si la cagas o no... no me va aunque me los imagine en bolas, o como zanahorias o lo que sea... eso no me vale, es como negar lo que son realmente, profesores que sabes más que yo y están ahí para ver mis defectos y mis virtudes... aunque si encuentran una que me la digan... jajaja

A19: Sé que todo es necesario y voy a tener que pasar por ello... no me salvo. Prefiero los conciertos. El examen es algo que es obligatorio para pasar de grado y después para que te admitan en otro sitio para seguir estudiando. Pero los concursos los puedes elegir, en realidad nadie te obliga, es una decisión propia. Este año me lo tomo de descanso, el que viene seguramente haré algo.

A20: No me gustan los concursos, me presionan demasiado y ¿para qué me voy a presentar? ¿Para sufrir más? No, de eso nada. Prefiero los conciertos.

A21: Te sientes una mierdecilla frente al tribunal de un concurso, los ves a los profesores super importantes, o al menos es lo que ellos quieren que creamos. No me gustan nada. Seguramente me centraré en el final de carrera del próximo curso, que el tribunal será mi profesor y dos más que ya conozco (porque no son tantos...). Déjame hacer cámara que es lo mejor.

A22: En el curso que viene probaré algún concurso para presentar el programa de fin de grado, y nada más. No estoy dispuesta a someterme a presiones con las que no estoy muy de acuerdo. Dicen que estimulan, pero tengo mis dudas, muchos compañeros lo han hecho y de estímulo, nada. Iré pensando como en un ensayo más, ni en el tribunal, ni leches.

A23: Prefiero los conciertos, incluso con coros, me encantan. Creo que será mi profesión, y

no creo que para eso necesite presentarme a concursos de solistas con un repertorio denso.

A24: Bueno, estoy promediando la carrera y este año tengo muchas menos asignaturas, así que tendré un poco más de tiempo para plantearme qué quiero hacer de mi vida pianística en un futuro. Si me voy fuera, tengo que estar bien preparado y foguarme mucho. Ya veré cómo lo hago.

A25: Este año repito curso, no me vi capaz de enfrentar el fin de grado. Creo que debo hacer algo para salir de esto que me bloquea. Muchos compañeros me están animando para que vaya a los concursos, no para ganar sino para tocar el programa, porque no es lo mismo hacer en un concierto que frente a un tribunal, te presionas más y eso es lo que yo necesito afrontar. Lo voy a hacer. Está demás decirte que prefiero los conciertos...

A26: No pienso volver a un concurso. Me siento fatal. Prefiero los conciertos, es lo que menos más llevo.

A27: Prefiero los conciertos, pero sé que me tengo que preparar para enfrentar tribunales, no solo por acabar aquí, sino para que después me admitan en otros sitios para seguir estudiando. El tribunal... no sé, grandes maestros... supongo.

A28: Pienso que no volveré a enfrentarme a un concurso. Haré lo que tenga que hacer en cada caso, es decir exámenes, los que hagan falta, pero nada que no sea estrictamente necesario, no soy masoquista. De los tribunales, ¿qué pienso? Que no quisiera estar en sus sitios... pobre gente...

A29: Yo voy a los concursos para entrenar mi concentración y foguarme mis programas, lo demás, me da igual... hasta ahora no he ganado nada, pero tampoco me importa porque no es mi objetivo. Yo voy, toco, y me voy, ya está. El tribunal, me da igual.

A30: He sobrevivido a algunos concursos, parece una batalla campal... Sé que son necesarios porque hasta te puedes ganar una beca o un dinero para solventar los gastos de tu carrera, pero lo paso mal, mal. Prefiero los conciertos.

A31: Creo que los concursos deberían comenzar en el mismo conservatorio para ir llevándonos a niveles cada vez más complejos en cuanto a escena y exigencia. Ya no pasa solo por la preparación que haces con tu profesor si es buena o mala, eso es aparte. Disfruto más en conciertos con mis compañeros.

A32: Soy consciente que todo es necesario y forma parte de nuestra formación. Ahora pasé por el examen de ingreso y ví que no solamente tocar el piano bien es importante sino saber hacer un análisis de una obra, tener idea del estilo, la época, etc. Como todo el mundo lo paso mal cuando veo que no controlo. Pero estoy dispuesto a pasar por los concursos cuando llegue el momento.

A33: Por ahora prefiero los conciertos de cámara. No me veo en algo más comprometido. Los profesores de un concurso... supongo que serán muy buenos pianistas... se supone.

A34: A mí todavía me faltan resolver muchos problemas, a nivel pianístico, como para sentirme medianamente preparado para afrontar un concurso; por ahora ni hablar. Sigo haciendo cámara, que estoy más guapo...

- A35: A mí no me va eso de los concursos.... Eso es para los empollones. Prefiero los conciertos, ensambles, esas cosas. De los tribunales, no tengo ni idea.
- A36: Obviamente estoy mucho más cómodo haciendo un concierto de cámara. Este curso, tenemos tantas asignaturas que es imposible pensar en meterse a concursos. Sé que son necesarios para currículum y pensando más allá, te puedes conseguir alguna beca como las de Ibercaja, que te ayuda económicamente. Pero todavía no me siento preparado.
- A367 Yo aspiro a progresar con el piano. Tengo que trabajar mucho todavía, antes de pensar en concursos y esas cosas. Veremos más adelante. Por ahora, conciertos.
- A38: Bueno, bueno, concursos... qué responsabilidad!!! Por ahora los veo como inalcanzables. Quiero pasar 2º que es muy fuerte y tenemos todo el día aquí metidos con asignaturas y hay poco tiempo para estudiar como quisiera. Sigo con las audiciones del conser.
- A39: Creo que te comenté que hace cámara es mucho mejor. Los exámenes se pasan mal, porque te presionas mucho, estás jugándote un ingreso para continuar tus estudios y no solo evalúan cómo tocas sino otras asignaturas teóricas... Los concursos todavía no los experimenté. Si bien no tengan parte teórica como en los exámenes, pero supongo que la exigencia del repertorio y la perfección serán altas. Los que integran los tribunales, serán pianistas reconocidos...
- A40: Mi aspiración es ser solista así que el próximo curso me inscribiré en algún concurso para ir acostumbrándome. Después de todo es lo que tendré que hacer cuando acabe aquí, si quiero ser un profesional. Así que mejor que lo asuma cuanto antes. Por ahora estoy buscándome conciertos para dar, pero este 2º curso es muy duro, hay muchas asignaturas y no queda mucho tiempo para estudiar.
- A41: Yo recién entro así que ni me planteo el tema concursos. Más adelante veré. Por ahora los tribunales que he enfrentado fueron los de los exámenes de ingreso. Este año fue horroroso, porque hacía mucho tiempo que no me enfrentaba a uno, perdí la costumbre... aunque nunca la tuve en realidad. Pero entre elemental y profesional hay 4 años de diferencia, pero de profesional a superior son 6... es mucho tiempo sin exámenes... y te pilla la adolescencia... todo un tema. Por ahora, sigo haciendo cámara con mis compañeros...
- A42: Yo prefiero hacer cámara. Lo demás me queda grande todavía, ni me lo planteo.
- A43: Pensar en hacer algo de solista, va a ser que no. Supongo que un concurso será algo importante con profesores importantes, pero yo no estoy a la altura. De momento lo paso mejor haciendo algún concierto de cámara.
- A44: Estoy repitiendo 2º, y no me veo como solista. Todo me cuesta mucho. Si tengo que optar por algo, elijo cámara. Así que te imaginarás que ni me planteo inscribirme en un concurso de pianistas... jajaja qué idea más descabellada...
- A45: Mi temor es el fallo de memoria; hasta que no supere eso, no puedo pensar en ninguna opción. Espero poder superarlo con el tiempo. Por eso prefiero hacer conciertos de cámara, por la partitura.
- A46: Este curso estoy muy liada, pero me apetece presentarme a algún concurso. Lo dejo

para el próximo, porque en este es imposible. No sé si la experiencia será buena, pero sí que me va a aportar cosas.

A47: Creo que todo tiene que ver con la preparación. Si estás preparado para afrontar un concurso, es porque lo demás está superado. Pienso que cuando me sienta un poco más seguro y con más recursos, probaré con algún concurso.

A48: A mí que me den lo que da menos trabajo. Cuando estoy sobre el escenario me pongo muy nervioso pero sé que no estudio. Así que nada me viene bien...

A49: Yo no estudio mucho, así que ni me planteo ir a ningún concurso. Hago lo que tengo que hacer y nada más. Quizás más adelante, con el tiempo, no sé...

A50: Yo soy de currar mucho. Y como soy muy inseguro con la memoria, prefiero hacer conciertos de cámara. Si resuelvo ese tema creo que me atrevería a pensar en cosas más importantes. Por ahora, no. Y de los tribunales, no sé, solo conocí a los de los exámenes de ingreso. Por ahora han ido bien, majos.

A51: Siento que tengo muchas limitaciones todavía, más adelante no sé... Por eso de momento, me quedo con los conciertos de cámara.

A52: A mí me gusta tocar en ensamble. No tengo alma de solista, al menos por ahora. Más adelante, nunca se sabe. Ni me planteo los concursos.

A53: Digamos que no soy muy trabajador... pero hay que pasar por todo. Los conciertos de cámara requieren mucho menos curro que los exámenes y ni que hablar de los concursos... no son para mí.

A54: Yo soy muy insegura, no podría enfrentar un tribunal de un concurso de pianistas... Lo menciono y ya me pone nerviosa, me parece algo inalcanzable... Me quedo con los conciertos, aunque no significa que no me pongan nerviosa.

A55: Yo voy para solista, así que pasaré por todo lo que tenga que pasar, exámenes, conciertos y concursos. Para eso estoy haciendo esto. Pienso que los concursos son una buena piedra que te sirven para seguir trabajando y evolucionando. Además cuando estás comenzando el camino hacia lo profesional, necesitas de medios que te ayuden y los concursos son buenos en ese sentido porque haces currículum, das conciertos y en algunos puedes ganar algo de dinero; también para conseguir becas. Yo pienso que los que integran los tribunales, en general son buenos profesores, de nivel.

A56: Trabajo mucho para ser solista. Eso implica que me tengo que preparar para presentarme a todos los certámenes que pueda. Logicamente tengo que tener los programas muy bien preparados y tengo que sentirme seguro. Esto significa que vas más allá de lo que el conservatorio te ofrece, porque allí no hay concursos, ahora que lo pienso, no estaría mal la idea... Algunos profesores creo que estarían capacitados para este tema...

A57: Yo me siento bastante bien tanto en conciertos como en exámenes (aunque han sido pocos). Supongo que el tema concursos será más importante y la exigencia mayor. Por este curso, no me planteo nada, tenemos muchas asignaturas y no me da tiempo. Veré el próximo.

A58: Yo creo que si uno está seguro, da lo mismo un examen, una audición, un concurso o lo que sea. Se supone que los tribunales son profesores de los mejores.

IUNA 2012

- A1: Creo que te prepararás para todo en esta carrera. Para eso están tus profesores, para guiarte qué es lo que te conviene. Después cada uno va eligiendo su camino. Para mí, es acompañar a cantantes. Yo estudio canto además de piano y me gusta aunar el trabajo de las dos cosas. No existen los concursos para acompañantes de canto, por lo menos yo no conozco ninguno. Así que me dedicaré a dar conciertos con ellos.
- A2: Tengo la impresión que no voy a dedicarme a ser solista. He probado todo, los exámenes, los conciertos y los concursos. Controló todo bastante bien, tenemos un buen entrenamiento para superar todo. Pero me gusta hacer conciertos con coros, y creo que ese va a ser mi futuro laboral. Se lo comenté a mi profe, y estuvimos charlando bastante. Siempre escucho sus consejos. Está de acuerdo que una vez que probaste todo, ya hay que elegir y tomar un camino que te haga feliz. De todos modos, hay que seguir trabajando hasta el final, para la tesina.
- A3: Yo estoy abierto a todo, porque todo me gusta. Lo más complicado son los concursos porque te das cuenta el nivel que hay por ahí, está re bueno. Además los profesores que te examinan son buenísimos pianistas y eso te estimula.
- A4: Ya me presenté a un par de concursos más, y va mejorando la cosa... De todos modos, me gustan más los conciertos con mis compañeros, estoy más relajada.
- A5: Me gustan los conciertos. Pero hay que pasar por la experiencia de los concursos, te abren la «zabiola»⁷. Ves las cosas desde otra perspectiva. Te ponés las pilas y laburás más a conciencia para eso y después te sirve para tu examen de fin de año. Seguramente no me dedique a ser solista porque tengo otras inquietudes, pero está bueno hacer todo con una buena guía docente.
- A6: Por gustarme me gusta todo. Hablando específicamente de los concursos creo que son una tremenda oportunidad para hacer experiencia, currículum, además de conocer gente que hace lo mismo que vos y que estamos todos para lo mismo. Te enriquece. Pienso que el jurado tienen que ser los mejores. Si pensara, como hacen algunos, que no saben nada, no me presentaría. Creo que ese es un recurso estúpido, en el que se intenta menospreciar al jurado para no sentirse tan inseguros. Lo que hay que hacer es estudiar bien, mucho con un buen profesor y dejarse de joder...
- A7: A mí todo me encanta. Los concursos son super importantes en la carrera de un solista. Además no entiendo los que esquivan los obstáculos, están muy equivocados porque en esta profesión se trata de mostrarte ante distintos tipos de públicos durante toda tu vida... así que... No creo que en general los jurados sean mancos, si lo sospechara, o me imagino que en tal concurso hay acomodados... no voy. Yo me presento a concursos serios con profesores de primer nivel, si no, no me interesa. Los conciertos lo paso fantástico y los exámenes también. Este año hago mi tesina y tengo muchas ganas.
- A8: Por ahora, prefiero las audiciones, no hice concierto yo solo. Todavía no empecé con los concursos. Mi profesor ya me estuvo hablando de eso pero para más adelante. Tengo muchas cosas para trabajar todavía, necesito recursos. Hablamos de todo eso porque recién empiezo y me ubicó en el panorama futuro, lo que vamos a hacer en el

7 Cabeza.

año. Ya tengo experiencias en el exámenes, obvio. En conciertos no mucho, pero si en las audiciones de grado medio. No lo llevo mal, pero estoy luchando con mi tensión muscular y me dijo mi profe que es lo primero que tenemos que corregir. Una vez que solucionemos eso, veremos lo que sigue. Me siento muy bien, porque está todo programado, organizado paso por paso... está re bueno. No me planteé quienes son los jurados de los concursos pero supongo que serán super pianistas...

A9: Ya sé que me voy a dedicar al tema de los cantantes, es algo que me encanta y lo disfruto mucho. Ya me presenté a concursos, los controlo bastante bien, siguiendo los consejos de la Gorda, y me siento muy contenta por todo lo que me hizo lograr. Ahora estoy en la etapa final, hacer la tesina y después dedicarme a los que más me gusta. En los concursos, los jurados que me tocaron eran todos pianistas conocidos, profesores de diferentes conservatorios, todos de nivel.

A10: Bueno, yo recién entro y estoy histérica. El examen de ingreso lo pasé y casi me muerdo de susto. Los conciertos sola todavía no hice ninguno, pero ya mi profe me dijo que este año tengo que empezar. Los concursos ni me los mencionó, por ahora, supongo que le habré dado lástima... por mi chifladura... Yo ni me quiero imaginar lo que debe ser pasar por eso... y pensar en el tribunal, menos.

A11: Yo prefiero los conciertos, la verdad. A fin del año pasado me presenté a un concurso, porque mi profesora me dio el ultimátum que lo tenía que hacer para ir al examen más tranquila. Y tenía razón. La presión del concurso es mucho más fuerte y el examen me pareció mucho más relajado. El jurado eran profesores de mucho nivel y eso te presiona más, además ves a los otros chicos que tienen un nivelazo. Mi profesora me dijo que me lo tomara como un ensayo previo al examen, así me quité algo de presión; pero nunca había vivido ese ambiente, es otro mundo.

A12: Ya me queda este año y en siguiente y acabo con este suplicio... no lo dejo porque en el fondo me quedaría frustrada y por eso hago el esfuerzo, porque para mí esto es un esfuerzo enorme. Sé que no me da... pero paso raspando. Por eso me pongo tan nerviosa en los exámenes y las audiciones. No voy a pasar de ahí, no pienso ir a ningún concurso, nunca podría ir...

A13: A mí me gustan los conciertos. Los exámenes siempre los he tenido bien preparados y muy fogueados porque mi profesor me paseaba por todos lados antes de presentarme ante el tribunal. Así que estoy bastante entrenada. Los concursos pienso que son un escalón más y depende de la categoría del concurso va subiendo hasta que llegás a los internacionales en los que ganás muchos conciertos y mucha guita. Lógicamente, el tribunal de cada concurso estará acorde al nivel, mejores pianistas, mejores profesores, más reconocidos mundialmente... pero eso vendrá en un futuro. Por ahora este año me voy a presentar uno en octubre y otro en noviembre antes del examen de diciembre.

A14: Este año termino y estoy pensando presentarme a un concurso que es una beca en Rusia de seis años. Tengo puestas mis ilusiones en eso y en hacer la tesina. También me seguiré presentando a los concursos de acá, hasta que me vaya para hacer currículum y juntar plata. No sé qué elegir, me gusta todo.

- A15: Si es por gusto, mejor son los conciertos. Los concursos los estoy llevando bastante bien, voy como para ensayar y así no me presiono tanto. Después de eso el examen me va muy bien. Este año hago la tesina. He tenido tribunales buenos y no tanto... pero en general gente que es muy reconocida en el ambiente pianístico.
- A16: Estoy tomando contacto con las cosas, todo es nuevo para mí, salvo el tema de los exámenes que eso lo hacemos desde 1º de elemental. Pero cuando cambiás de nivel todo se ve de otra manera. Por ahora prefiero los conciertos, mejor dicho las audiciones que es lo que hice siempre. Este año me estrenaré con los conciertos sola y los concursos cuando mi profe me diga que estoy lista. Eso para mí es fundamental, sentirme guiada.
- A17: Este es mi primer año en el superior, veo cambios importantes de escuela pianística. Ya mi profe, el primer día me dio una charla con todo lo que vamos a hacer en el año, además del repertorio, lo que tenemos que trabajar para cubrir mis falencias. A partir de ahí, iremos viendo la evolución y preparame para las audiciones y el examen de fin de año. Los tribunales a los que me enfrenté hasta ahora han sido siempre los profesores del conservatorio, todos muy bien. Si me preguntás ahora mismo te digo que elijo los conciertos.
- A18: Voy mejorando poquito a poco mi técnica y mi manera de estudiar, analizando mucho. Eso me está dando una seguridad bárbara. Creo que este año sí, me presento a un concurso. Como dice mi profesora, «tomátelo como una experiencia más, no te presiones». Los únicos tribunales que conozco son los profesores de los exámenes. El año pasado hice mi primero de superior y bastante bien, un poco nerviosa pero distinta al grado medio; mucho mejor.
- A19: Está clarísimo que me voy a dedicar a la música de cámara, me siento mucho más relajada. Al final, el fin de año pasado pasé por un concurso. Obvio que no fui para ganar nada, solamente para vivir la experiencia. Y la verdad es que no me fue tan mal... me gustó, me gustó... jaja. No me fascinó... eso no. Pero creo que lo magnificaba mucho y por eso no me animaba a presentarme. Ahora ya sé lo que se siente. El ambiente es muy diferente... todo el mundo está en capilla, parecen rezando... jaja nadie habla... y a mí que me gusta hablar, nadie me daba bola... jaja. Pero bueno, me vino bien para foguear el programa, aunque sea cachitos, porque como te toman un poquito de cada obra... Me sirvió igual. El tribunal era super serio, profesores conocidos. Este año lo voy a repetir antes del examen, otra vez; creo que me lo voy a tomar más relajada, al final no es para tanto.
- A20: Por ahora, me tiro por los conciertos. Estoy mentalizado para hacer los concursos que me diga mi profe, cuando me vea listo y yo también me sienta más seguro. Tenemos muchas cosas que trabajar antes de pensar en todo eso, pero ya está charlado y programado en mi cabeza. No te puedo hacer un juicio sobre los jurados hasta que no pase por un concurso. Los de los exámenes, todos los profesores conocidos de los conservatorios, muy amables y buena onda.
- A21: Yo prefiero hacer cámara pero por mi personalidad; no soy solista. Hago todo el repertorio y estoy haciendo un esfuerzo bárbaro para superar mis barreras si me quiero

ir a EEUU. Ya lo tengo decidido y estoy trabajando para eso. Los concursos me los tomé como algo que ayuda a madurar mi repertorio, no para ganar nada, no tengo esa mentalidad. Los jurados a los que me enfrenté hasta ahora, eran buenos profesores que uno ya conoce de tantos años en el ambiente. Pero cuando estoy tocando no pienso en ellos, antes lo hacía y no me iba bien; ahora me concentro en lo que tengo que hacer y lo que quiero hacer.

A22: Yo me lo paso bomba con todo. No tengo dramas. Mi profesor me indicó un par de concursos a fin del año pasado, y me fue bastante bien. Me los tomé como un paso más antes del examen. Y la sorpresa que en el segundo que me presenté quedé segundo... jaja. Está re bien...!!! Los jurados eran... no puedo dar nombres, no? Bueno, profesores conocidos... muy buenos. Una experiencia positiva lo de los concursos.

A23: Si es por preferir, me quedo con los conciertos, pero por gusto nada más. Además a eso me pienso dedicar básicamente, seguramente de clases también, porque hay que comer... pero también me gusta la docencia. Los concursos están muy bien, te ayudan un montón a superarte y a hacer currículum. Se aprende a concentrarse más porque hay más presión, te jugás más. Los jurados que tuve, eran los profesores que ya conocés, muy buenos pianistas. Este año hago la tesina y estoy emocionalmente listo. Seguro que me emociono, en el buen sentido, porque se termina una etapa muy importante y van a estar mis padres, mis amigos, los profesores, el rector. Ya estuve viendo otros años, de algunos compañeros, el salón está re lleno, con gente parada y es muy emotivo, una fiesta, muy lindo.

A24: Me veo un paso más adelante. Estoy más tranqui, estudio de otra manera y eso me ayudó mucho. Me siento más seguro con mis recursos. Seguro que esto va a ir creciendo. Según mi profe este año ya me puedo presentar a los concursos con tranquilidad. Lo voy a hacer. Los conciertos son mis preferidos y los exámenes ya están casi superados, por lo menos no sufro y me concentro en mi laburo.

A25: A fin de año me presenté a un concurso. Esta muy nerviosa porque todo era nuevo para mí. El ambiente es mucho más denso, hay gente histérica, y más tranquila, pero a todos los ves callados, nadie cruza palabra con nadie, cada uno con su mamá... Más que nada fui a ver qué pasaba conmigo, tenía muchas ganas. Me fue muy bien, quedé tercera!!! No está mal por ser mi primer concurso. Me voy a seguir presentando, estudiando así como lo estoy haciendo, que me hace sentir bárbaro. Mes gustó la experiencia, así que te diría que las tres cosas me gustan, cada una en lo suyo, diferente.

A26: Lo paso bien con los conciertos de cámara. Hice un concurso a fin de año pasado y me fue bien, una experiencia positiva. Pude controlarme y concentrarme en cada obra. Aunque te toman un trozo de cada una, tenés que hacer el trabajo de concentración de pasar de una a otra bastante rápido, aunque nadie te apura y te dicen que te tomes el tiempo que necesites... el jurado fue muy amable y paciente. Después de eso, hacer el examen de fin de año fue mucho más fácil.

CSMA 2012-2013

- A1: A mí no me van los concursos, no estoy muy de acuerdo con ellos y la gente, así que prefiero no presentarme. Hay casos de pianistas que nunca han ganado un concurso y sin embargo han hecho su carrera. Yo prefiero hacer cámara, con amigos y pasármelo bien. Este año terminé 4º y lo máximo que tengo es hacer el final de grado, y luego veré...
- A2: Yo, mejor haciendo cámara. Había pensado que por ahí me presentaba a algún concurso este año, por probar. Todavía no estoy muy convencida, quizás más cercano al examen de fin de grado... voy a ver.
- A3: Este año hago el concierto de fin de grado. Por lo que he visto de otros compañeros que acabaron antes, el déficit es la poca presencia del público, no va nadie, algún pariente, algunos compañeros de la misma cátedra y el tribunal, ni siquiera el director se pasa por ahí... Parece una audición de las de siempre y poco más porque tocas tu sola y el programa que has elegido. Me presentaré a un concurso más cerca del examen para foguear el programa, aunque tampoco lo tocas entero, pero por ver qué tal me veo. No sé a cuál, todavía así que ni te puedo decir de un tribunal...
- A4: No sé en otros sitios, pero aquí siempre las cosas están apañadas... así que ¿para qué voy a pasar por esa humillación? Que se lo lleve el fulanito de turno... así va la cosa de mediocre... A mí que me dejen con los conciertos que para eso he estudiado todos estos años.
- A5: Me lo paso fenomenal con los conciertos de cámara, especialmente de coros que es con lo que estoy trabajando. Eso en el conservatorio no se ve, pero es una buena salida laboral. Disfruto haciéndolo y no necesito de los concursos para eso. Paso. Este año acabo y me dedico a lo mío.
- A6: No me siento cómodo tocando solo, prefiero seguir haciendo cámara. Acabaré como pueda mi concierto y seguiré con la cámara. Creo que me perfeccionaré en ello. A ver si encuentro algún máster o algo fuera para especializarme.
- A7: Me gusta hacer cámara y lo disfruto. Lo demás no disfruto nada. Puede que a finales del curso antes del examen pruebe con un concurso porque me tengo que entrenar para seguir después. Había pensado ir a París a seguir un máster, pero no sé... No puedo decirte nada de los tribunales, ya te diré cuando me someta a alguno...
- A8: Hombre, prefiero los conciertos, no se pueden comparar con la tensión que pasas en un concurso. Ahí el ambiente es muy tenso de por sí. Yo experimenté alguno que otro y no fue tan mal, pero se pasa mal... es como que todo apunta a ver lo peor de ti. En comparación, mi examen de ingreso fue de chiste. Ahora me doy cuenta...
- A9: Me lo paso bien haciendo cámara. Los concursos todavía no me los planteo, creo que tengo mucho por superar todavía... Así que no te puedo decir más...
- A10: Estoy currando un montón. Me estoy preparando para la lucha... jaja. Creo que el próximo curso pueda presentarme a algún concurso a ver qué pasa, por probar. Por ahora me manejo bien con los conciertos. Supongo que los tribunales serán con gente potente, no lo sé. Los exámenes no tengo mucho más que el de ingreso del curso pasado... poca cosa.

- A11: Me faltan superar cosas para pensar en concursos. Tengo que superar el nervio a tocar solo, si no lo supero en los conciertos, el resto será un desastre. El examen de ingreso fue complicado pero me fue bien... bueno de hecho estoy aquí... jaja. Así que por ahora sigo disfrutando de la música de cámara.
- A12: Conciertos, pero en ensamble. Lo demás está por ver... no me siento seguro, tengo muchas dudas todavía.
- A13: Paso de los concursos. No son para mí. Pienso que el curso que viene me preocuparé por el concierto de fin de carrera y ya.
- A14: Por ahora, no estoy resolviendo mucho... sigo prefiriendo cámara. Me faltan recursos para sentirme más tranquilo.
- A15: Estoy sintiéndome un poco más confiado con los concierto como solista; eso me anima a seguir por ahí. Los concursos todavía no me atrevo, siento que es algo muy importante y no estoy preparado. Pero con el tiempo pienso que lo puedo lograr.
- A16: Creo que recién ahora podría llegar a pensar en algún concurso, no porque me interesen sino porque creo que puedo tomarlo como una experiencia y me vendría bien hacer alguno antes de acabar 4º. Me lo paso bien con los conciertos de cámara pero tengo que pensar en el próximo curso para terminar. Tengo que hacer algo para cambiar, tengo que sentirme más seguro y tranquilo para afrontar todo eso. No lo sé, ya buscaré la forma.
- A17: Para este curso me estoy buscando algún concurso para inscribirme. Quiero ir probando. Este año se plantea mucho mejor con respecto a las asignaturas, ya no hay teóricas y son todas de tocar. Por ahora no me quedan más que los conciertos que pueda conseguir, y las audiciones del conservatorio.
- A18: Soy muy insegura y los conciertos compartidos es lo que mejor manejo. Este curso es muy duro y no me siento con tiempo ni con fuerzas como para superar mis miedos y lanzarme ante un concurso.
- A19: Me siento más seguro haciendo cámara. No me da para ser solista, creo que no voy a pasar por ningún concurso...
- A20: Creo que para hacer algo de solista, me va a resultar imposible. Tengo muchos problemas todavía. Ni pensar...
- A21: Elijo los conciertos de cámara, eso seguro. Pero voy a buscar oportunidades fuera, para enfrentar mis miedos yo sola, a ver qué pasa... Pero para los concursos no me da... ni hablar.
- A22: No hay manera... no consigo resolver mis problemas... y el tema memoria sigue siendo una piedra. Si no supero esto, no puedo pensar en hacer nada más.
- A23: Estoy trabajando la concentración, si lo logro quizás pueda pensar en algo más para solista. Estoy con un ensamble y me va muy bien, creo que eso me vale para el trabajo para solista... espero. Un año más y por ahí me animo a algún concurso, para probar.
- A24: Creo que tengo que cambiar mi manera de preparar los conciertos. Prefiero cámara pero quisiera resolver el tema solista, la seguridad. Lo necesito. Concursos todavía, no. Quizás podría probar presentarme con el grupo de cámara a un concurso de cámara... si existe, no lo sé pero sería un paso intermedio...

- A25: No me planteo hacer ningún concurso, imposible. Los conciertos, mejor dicho las audiciones, que no lo paso mal son de cámara. Así que si las audiciones de piano no las puedo resolver, algo que me implique más responsabilidad no lo podría afrontar. Además, no me interesa.
- A26: Todavía no controlo mis nervios cuando toco de solista. Tengo que resolver el tema memoria. A ver si mi profesor me ayuda un poco con ese tema. Este curso no me va a dar tiempo a ponerme a pensar. Sigo con la música de cámara.
- A27: No hay cambios con mis inseguridades. Sigo sin resolver cosas y si no paso eso, no puedo pensar en algo más importante. Sigo prefiriendo cámara.
- A28: Yo lo paso bien con el ensamble. No quiero otra cosa.
- A29: El panorama para ser solista es muy duro... no es para mí. Yo sigo haciendo cámara y el resto lo pasaré como pueda.
- A30: Todo me pone nerviosa. Como me conozco y se de mis inseguridades, estudio muchísimo. Este año no puedo hacer mucho, más que pasarlo como pueda. Lo mejor, mejor dicho, lo menos malo, son los conciertos con los compañeros.
- A31: Yo quiero ser solista. No tengo miedo. Estudio mucho. Me concentro mucho. Tengo que ir dando los pasos para lograrlo y sé que los concursos son necesarios. Este año ya me siento con posibilidades para presentarme a alguno. Ya veré que tal me va.
- A32: Me estoy preparando para solista. Y los concursos forman parte de esta carrera, fuera del conservatorio. Es necesario pasar por ahí, no solo para ganarlos sino para hacer experiencia con una presión mayor. Este año empiezo.
- A33: Este curso voy a presentarme a algún concurso, uno que no sea muy comprometido, para ir probando. Como no los probé, por ahora tengo que elegir los conciertos.
- A34: A mí me gustan los conciertos. Este año me presentaré a concursos, hay más tiempo para planteármelo y hacerlo. Siento que lo puedo llegar a controlar. Me gustaría probar.

IUNA 2013

- A1: Como te comenté alguna vez, ya estamos curtidos para todo lo que venga... este año hago la tesina con muchas ganas. Me gusta todo y he hecho de todo, hasta los concursos de solista, pero me voy a dedicar a acompañar cantantes.
- A2: Como te dije el año pasado, estoy muy contenta de todo lo que logré con el piano, haber resuelto todos mis problemas y poder elegir con total libertad lo que voy a hacer y no por tener limitaciones, sabes a lo que me refiero... a no tener que elegir algo porque no me da para más... Me gusta mucho el tema en los coros y voy a seguir por ahí. De todos modos agradezco muchísimo todo lo que mi profesora me dio y la institución también... suena a despedida... jaja. Bueno, ahora me tengo que centrar en la tesina.
- A4: Yo voy a seguir con todo, haciendo concursos porque te da currículum y por ahí me juego a alguna beca... voy a ver. El problema es que yo soy muy querendón... y eso de dejar el país, no me gusta mucho... me voy a tirar a hacer concursos y conciertos en otras provincias, eso sí. Nunca he tenido un problema con ningún tribunal, al con-

trario, han sido muy respetuosos con los participantes, por lo menos lo que yo vi.

- A5: Profesionales que te van a calificar... y basta. Eso es un tribunal... Ya tuve varias experiencias, algunos del tribunal eran esos pianistas que ya sabés que son buenísimos y tocan en el Colón... y otros de menos nivel, pero todos buenos profesionales. Las experiencias fueron positivas, no gané nada, pero me sirvió un montón para ir sintiéndome más segura, ganando confianza en mí misma. Siempre me voy a quedar con los conciertos, es mucho más relajado y lo disfruto más. Es que después de la presión de un concurso, todo te parece fácil.
- A6: Todo viene fenómeno, las preparaciones para las audiciones son intensas y no vas a subirte a un escenario si la cosa no está bien atada y eso te da mucha confianza. Con el tema de los concursos, no estoy muy de acuerdo. Sé que muchos dicen que hacen falta para hacer la carrera... pero tengo mis dudas. Porque primero: ¿quién es el que te juzga? A mí me interesa lo que me diga mi profe y ya está, si estoy viendo unos cambios en mí, que ni me los hubiera imaginado... confío ciegamente en ella. Los demás... supongo que serán buenos también... no sé. A ver qué me dice mi profe con respecto a ese tema, recién empiezo y no hablamos del tema. Le voy a preguntar qué opina de lo que yo opino...
- A7: Primero tengo que trabajar muchos aspectos, el principal mi concentración. Después me plantearé los concursos, más adelante. Cada cosa a su tiempo... Por ahora me centro en mi manera de estudiar y que en las audiciones y los exámenes nos se me venga abajo el trabajo.
- A8: Voy mejorando el tema concentración y los problemas técnicos y de memoria que tenía. Creo que para mediados de año podré dar un concierto solo y si va bien a fin de año antes del examen me presento a algún concurso para probar. Mi profesor me está llevando re bien, y eso me hace sentir seguro en cada paso que damos.
- A9: En general no sufro, siento la responsabilidad cuando me subo a tocar, pero me puedo controlar. Para mí es más fácil tocar un concierto sola que una audición, porque en la audición tocás una sola cosa o dos como mucho y te vas, pero en un recital tenés todo el tiempo para vos y ya a partir de la segunda obra te vas asentando. Este fin de año, antes del examen me voy a presentar a un concurso, eso me dijo mi profe así me voy acostumbrando y me comparo para ver dónde estoy. Dice que hay que saber mirar afuera de casa también, y no quedarse encerrado. Tiene razón.
- A10: Yo no puedo conmigo... todo me supera y nadie me ayuda... ¿qué voy a hacer? Mi profesor me dice cosas pero no me convengo... no me decido a dar el paso... Sigo tocando a la fuerza en las audiciones pero lo paso re mal, en cámara un poco mejor.
- A11: Creo que los concursos vienen bien para foguear las obras del examen. Yo me lo tomo un poco así, como me dijo mi profesora. Y me re sirvió. Ahora los exámenes me parecen más relajados. Además los profesores ya te conocen y te tratan con más familiaridad. Ellos están haciendo su trabajo y si están ahí, es porque tienen la autoridad para hacerlo. Con lo que mejor lo paso es con los conciertos. Ahora me toca la tesina y termino.
- A12: Que están ahí para juzgarnos, para eso están. Pero a mí no me agarran... solamente

me agarrarán en el conser con la tesina y basta. Me voy.

A13: Sigo mi camino sin problemas. Estamos haciendo un estudio muy detallado de las obras, muy analítico y buscando el sonido. Está re bueno. Estamos hilando fino. Eso me viene muy bien para todo, los conciertos, los exámenes y los concursos. Los jurados que me tocaron hasta ahora, fueron buenísimos pianistas, pienso que fueron elegidos por su trayectoria. Veo que entre los concursantes hay mucho chinito... que tocan re bien pero el temperamento latino supera ampliamente al chino o al japonés para interpretar, especialmente los románticos... y ni te digo Chopin; con los estudios no te pifian una nota y los tocan super rápido pero parecen máquinas.

A14: Yo soy muy exigente conmigo misma, así que me presento a todos los concursos que puedo, aunque recién estoy en 1º pero no me importa. Mi profesora me dice que me vaya acostumbrando. Los jurados hasta ahora me parecieron bien. Alguno que otro que notás que hay discusiones entre ellos, que no se ponen de acuerdo y a veces ni lo disimulan... Pero en general me gusta todo.

A15: Los concursos de grado medio son los de jóvenes, que son hasta determinada edad, dividida en categorías. Obvio que el repertorio no tiene nada que ver con este que estoy haciendo acá. Por suerte me controlo bastante y estoy acostumbrada a todo eso. Tuve un buen maestro que me metió en todas partes y eso te curte. Y cuando vas a los concursos te das cuenta quien tiene una buena guía atrás. Hay algunos, pobres, que ni su profesor los acompaña, están solos. Los exámenes y los conciertos los paso sin problema. Ahora me tengo que dedicar a un estudio más detallado de la interpretación y resolviendo cosas más complejas.

A16: A mí me gusta compartir y hacer conciertos de cámara. Ser solista te encierra mucho. Creo que los concursos son necesarios a título personal, porque te requieren una concentración y un desafío mayor. A fin del año pasado me presenté a uno. Fue más que nada para investigar el ambiente, a los chicos, a los profesores que a veces los acompañan y a los padres. Es curioso el aspecto social que se plantea, la competencia. Algunos no, van como fui yo, a ver qué pasa y para medirme yo, mi autocontrol, mi concentración. Estuvo bien. El jurado me pareció respetuoso con los concursantes, eran amables, para nada distantes. Por el nombre se sabía que eran buenos pianistas. Buen nivel.

A17: Este año estoy viendo la luz al final del túnel... Veo que me puedo controlar, que las obras están acabadas, sin dudas. Además con tantas presentaciones que hacemos, creo que ya lo tengo controlado, los exámenes y las audiciones. Este año toca un concierto solo y si va bien a fin de año un concurso. Vamos haciendo paso por paso. Estoy contento.

A18: Ya estoy mucho mejor. Me siento más segura cuando subo al escenario. Me concentro muy bien desde la primera obra. Está todo muy estudiado. Para este año tengo pensado presentarme a un par de concursos por los menos. Ya mi profesora me dijo que estoy lista y que si quiero lo puedo hacer. Eso te da mucha confianza y te hace sentirte fuerte.

A19: La verdad que al final es cierto que cuanto más te enfrentás a los peligros, más fuerte

te hacés. Estoy con ganas de seguir presentándome a los concursos, me divierte ver a la gente tan preocupada... jaja. Cuando me toca el turno, me concentro muy bien, hasta parezco responsable.. jaja. En serio, me re sirvió y ahora que tengo la tesina a fin de año, llevo de sobra en todo sentido, pianísticamente, mentalmente. Los jurados fueron buenísimos, será que me ven simpática...

A20: Este fin de año debuto con los concursos. Según mi profesora, ya es hora. Me costó decidirme porque soy muy desconfiado de todo. Pero en ella confío plenamente, porque voy viendo los resultados y ante eso no hay dudas. Ya te diré lo de los jurados. Por ahora, solamente experimenté los de acá y ya se sabe quienes son.

A21: Estoy como en el medio de un torbellino... Sorprendida por el ritmo que se vive acá. Veo que a la mayoría de 1º nos pasa un poco lo mismo. Estoy resolviendo cosas, vicios que traía de afuera. Mi profesor me va guiando y tiene todo planeado, me dice, ahora vas a hacer esto, ahora lo otro, ahora la audición... Estoy con un buen maestro que tiene muchísima experiencia y sabe por donde pisar. Creo que antes de los concursos tendré que pasar por el recital uno o varios, no sé, él me dirá y yo veré cómo me siento.

A22: Todo es genial!!! Me gusta todo, y como sé que mi vida será la música... me lo paso bomba. Me gustó eso de los concursos, es lo que me faltaba experimentar. Cada vez me siento mejor; sigo presentándome pero con otra mentalidad, más ganadora (como el año pasado quedé 2º en uno...) y le tomé el gustito... jeje. Seguramente cuando termine el año que viene me plantee ir a Holanda, me gustaría ver mundo... a ver qué pasa del otro lado del charco.

A23: Todo me gusta y lo disfruto. Estuve en un par de concursos a fin del año pasado, antes del examen. La verdad es que fue bastante bien, no sufrí mucho. El primero sí, un poco más, pero el segundo mejor. Esto es como todo, hay que hacerlo, hacerlo y hacerlo. Los conciertos me resultan muy gratificantes y me gustan mucho. Cada cosa es diferente y no se puede comparar. Lo que sí podés comparar es un concurso con un examen, pero el concurso es más presión, más nivel, más compromiso... me parece. Los tribunales, son más o menos los mismos.

A24: Yo pienso que querer es poder. Y yo puedo. Hago de todo y es por la carrera de solista que es lo que me gusta. Me concentro mucho y veo que da lo mismo la situación, me refiero si es una audición, un recital, un examen o un concurso; todo lo tomo con la misma responsabilidad y no menosprecio a nadie, ni al público ni al tribunal... porque muchos lo hacen para sentirse mejor... me parece bochornoso.

A25: Los concursos son importantes pero también el jurado es importante cómo te traten, si son amables o fríos. Te predispone mucho. Yo por suerte me han tocado jurados amables, con buena onda. Me enteré de alguno que son medio sádicos y que les gusta que tengan miedo... no voy a dar nombres... Lo demás todo bien, sin problemas, las audiciones, los conciertos y los exámenes, todo OK.

CSMA 2013-2014

- A1: Estoy repitiendo 4º, me lo dejé solo piano para hacerlo q;con más tranquilidad, es que además del concierto de fin de grado hay que hacer el trabajo de investigación y ahí sí que voy perdido... tengo tutor, pero es todo tan nuevo, que me da pereza. Me dedicaré a la música de cámara, lo llevo claro, pero tengo que pasar por esto. Los concursos no me interesan, ya tengo bastante con las pruebas que tenga que hacer si me voy fuera...
- A2: Creo que me metí demasiado pronto a los concursos, no estoy preparado, me faltan cosas, y eso hace que me sienta más presionado y las cosas salgan peor. Creo que lo tengo que solucionar de otra manera... Prefiero los conciertos.
- A3: Creo que este año tendría que experimentar un concurso antes del final de grado... puede que lo haga, algunos compañeros lo han hecho y me dijeron que se lo tomaron como un ensayo... no creo que sea tan así, tan fácil... no sé... lo tengo que pensar.
- A4: Tengo pensados dos concursos este año. Para ver qué tal... me siento con ganas de nuevas experiencias... jaja. No tiene por qué salir mal., todo depende de quién se presente, si hay muchos genios... Yo lo llevo todo bastante bien, por eso me apetece.
- A5: Hasta que no me controle, no puedo... me ganan los nervios, la inseguridad. Creo que no estudio bien... Por ahora sigo pensando que los conciertos de cámara son lo mejor para mí.
- A6: Todo sigue igual. Prefiero los conciertos de cámara. Las audiciones no lo paso bien, así que recitales y concursos, ni hablar por ahora.
- A7: Yo paso de todo. Ya quiero acabar de una vez.
- A8: Se me viene el fin de grado encima y me estoy poniendo nervioso. Estoy trabajando la concentración pero veo que me estoy presionando mucho por si no llego... no me planteo ningún concurso, quiero sacarme el fin de grado, es mi prioridad.
- A9: Me parece que el curso que viene me presentaré a algún concurso. Me siento algo más seguro. La manera de estudiar es fundamental, te ayuda o te hunde. Me estoy buscando la vida solo y veo que me viene bien. Tengo mucho que trabajar todavía, pero me tengo que lanzar si no, no podré hacer nada.
- A10: Mi punto débil es la concentración y eso me tiene frito. Tengo mis momentos de más seguridad y eso me anima, porque si en un determinado momento lo puedo lograr quiere decir que podría ser todo el rato. Hay una esperanza. Este año tengo que hacer un concurso antes del fin de grado para masoquearme un poco... jaja.
- A11: Estoy más tranquilo, con truquillos que me ayudan. Como quiero ser solista me tengo que presentar a concursos para hacer currículum. Me presenté el curso pasado a dos concursos. El primero lo pasé fatal, me equivoqué muchísimo, el segundo un poco mejor. Este año repito la experiencia y creo que me va a ir mejor, además estoy centrado en el fin de grado y eso hace que te centres que todo lo que hagas va a ser en beneficio de ello. Los tribunales, ni los miré... estaba tan nervioso que no me acuerdo ni dónde estaban situados ni quienes eran...
- A12: A mí me gusta hacer cámara con mis compis. No me veo de solista y menos en un concurso... que horror!!!

- A13: No gracias, paso. Hago cámara que es mucho mejor. Lo demás no es para mí. Lo llevo claro.
- A14: No, no... Sigo con cámara muy bien, al menos es el único momento que disfruto un poco. No voy a ser solista.
- A15: Creo que me voy a quedar con cámara, no me da para más. Hay muchos concursos de música de cámara por ahí, no tengo por qué ser solista...
- A16: No hay nada que hacer... mis fallos iguen ahí, y pienso en el año que viene en el concierto de fin de grado y va a ser muy duro. De solista lo paso fatal. Es una pena. Sigo con los conciertos de cámara, que es donde me siento bien.
- A17: Este año voy a probar un concurso para hacer un pase del programa del fin de grado. No me voy a meter presión porque si no la fastidio. Voy a concentrarme en lo que tengo que hacer. Demás está decirte que prefiero los conciertos...
- A18: Al final el curso pasado me presenté, a uno un poco cutre, que era para dúos y había que mandar un video. Con un amigo hicimos uno y quedó bastante bien. Como era hasta los 25 años, entramos. Bueno... no fue una experiencia de un concurso normal, porque hicimos el video y no es lo mismo que tocar ahí, pero bueno... lo pasamos bien, jaja. La verdad es que busqué, pero no vi muchas opciones, muy poca cosa, muchos internacionales, pero nada intermedio. Así que poca cosa he podido hacer. A ver si este año encuentro uno de cámara serio y alguno de piano que no sea muy comprometido...
- A19: No, paso de los concursos y cosas de solista. A ver cómo salgo adelante para hacer el final de curso, que me aprueben y me piro...
- A20: Estoy pensando a ver si hubiese algún concurso de cámara para ir entrando en tema, y como tengo la partitura delante, no estaría tan nervioso. Sería un previo al concurso de piano y después el final de grado. A ver si encuentro algo.
- A21: No encuentro salida a esto... ni pienso en concursos de piano, me parecen inalcanzables... los veo lejanos. Si ni siquiera puedo hacer un recital yo solo... imposible.
- A22: Paso de los concursos solistas... Ya veré cómo me las apañó el próximo curso para hacer el final de grado... Por ahora no me quiero preocupar. Sigo con mi grupo de cámara.
- A23: Yo soy un desastre... nunca podré hacer eso, un concurso de piano... Música de cámara, forever...
- A24: De solista fatal, con cámara un poco mejor... Así que ni pienso en los concursos. Las audiciones me superan, así que imagina el resto... nada de nada...
- A25: Bueno, no hay muchas posibilidades de concursos nacionales. El año anterior finalmente me presenté al concurso de Albacete, todos eran muy buenos, había un nivelazo, pero me vino bien para ver qué había por ahí, fuera del conservatorio, ver otras escuelas pianísticas, otros profesores. Así que voy a seguir por ahí, viendo cada año a ver qué ofertas de concursos hay para presentarme.
- A26: Quisiera empezar con los concursos de piano. No veo muchos... Espero pillar alguno. Sé que son necesarios para hacer la carrera de solista. No tengo problema en hacerlos.

- A27: No he visto muchas ofertas de concursos de nivel medio, son todos de nivel internacional... uno en Albacete y otro en León, nada más. Este año todavía no sé si habrá alguno... si no... nada. Tenía ganas antes del fin de grado... pero es lo que hay...
- A28: Fui el año pasado a un concurso en León, todavía no estaba muy preparado con el programa pero me animé igual... para probar. No fue mal... Buena experiencia, muy buen nivel de los chavales. Fui para probar y ver cómo me sentía. Y bien. Al tribunal, no lo conocía, creo que mejor así. No te puedo decir si eran buenos o malos, apenas hablaban. Es verdad que la presión es mayor que en un concierto pero lo controlé bastante bien. Siempre se disfruta más un concierto, pero no estuvo mal.
- A29: Yo recién entro y no me planteo otra cosa que ir progresando y resolviendo mis problemas. El último tribunal fue el de ingreso en junio, bastante heterogéneo, alguno más amable que otro... Por ahora sigo intentando de llegar a pasarlo bien con los conciertos.
- A30: Creo que puedo llegar a tener control de mis nervios. Recién empiezo a hacer cambios y tengo mucho que hacer antes de pensar en nada importante. Esa es mi prioridad. ¿El tribunal? Bueno... nada especial...
- A31: En general no sufro. El ingreso fue bastante bien. No pensé en el tribunal. En grado medio me presenté una vez a un concurso para peques... nada más. No lo pasé mal, era todo como raro, muy nerviosos todos. Yo fui, toqué y no me fue mal. Lo que sí recuerdo es que nunca me concentré tanto en cada obra. A partir de ahí, supe lo que era concentrarse de verdad, me vino sola. Y desde entonces cuando estoy frente al público o a un examen no pienso en otra cosa que en mi programa.
- A32: Yo necesito superar mis temblores de manos. Mi profesor que el problema no son los temblores sino lo que los provoca, son una consecuencia del nerviosismo, es verdad. Hay que atacar al nerviosismo. Lo que sucede es que me veo las manos temblar y me desconcentro. Ni pienso en concursos ni recitales hasta que no controle esto.
- A33: Yo creo que mis nervios son normales, como a todo el mundo... Tengo que trabajar muchas cosas, pero bueno recién estoy en 1º. Ya veré con el tiempo, cómo voy como para ir pensando en cosas más importantes. Por ahora a hacer mi trabajo, ir solucionando problemas y ver cómo voy con las audiciones. El tribunal del ingreso... nada en especial; había alguno más simpático que otro...
- A34: Yo curro mucho cada obra. Analizo bastante. Me falta resolver algunos problemas técnicos pero es normal porque las obras son cada vez más complicadas y presentan nuevos retos. Lo que llevaba para el ingreso lo tenía super controlado. El tribunal... no pensé en ellos. Todavía no hice recital sola, siempre audiciones.
- A35: Soy consciente que me falta estudiar con más detalle. A ver qué tal en superior; creo que no voy a tener más opción que hacerlo bien, si no, no voy a resolver las obras que hay que abordar... son más importantes. Así que por ahora tengo mucho que currar. Los conciertos de cámara me van mejor.
- A36: Paso de todo...

IUNA 2014

- A1: Estoy muy contento, porque gané un montón este año en seguridad. Ya me presenté a un concurso y me fue muy bien, no gané nada pero fue para probarme. Mi profe sabía que a mi no me gustaba mucho la idea de los concursos pero me dijo que no me lo tomara como algo personal, sino que sacara beneficio de la situación para mí; que me iba a aportar cosas positivas. Tenía razón. En el tribunal había algunos profesores de acá y otros del municipal, gente conocida del ambiente. Después de hacerlo, di un recital y fue como la seda...
- A2: Este año ya me tengo que presentar a unos concursos que me dijo mi profesora, son parte del entrenamiento. El año pasado trabajamos mucho en los conciertos, las audiciones, los simulacros, los ensayos, muchas cosas sobre la escena además de las cuestiones netamente pianísticas. Me siento más segura.
- A3: Estamos trabajando mucho la concentración y los fallos de memoria; estoy bastante conforme. Tenemos muchos ensayos y audiciones. También ya me animé a dar un recital solo y creo que es mejor que una audición porque tenés más tiempo para ir entrando en el tema. En la segunda obra ya me sentía bastante bien, la primera más o menos... más menos que más... y después en la segunda parte llegué a disfrutar. Por eso este año me voy a meter en algún concurso. A ver cómo me siento...
- A4: El año pasado ya experimenté un concurso, light pero me vino fenómeno. Es otro mundo. El ambiente que se respira es de mucha responsabilidad, ves a los pibes con la cabeza metida en la partitura mientras les toca el turno. A partir de ahora me voy a presentar por lo menos a uno o dos antes del examen para foguear el programa y ya me iré animando a más, como dice mi profe. Los conciertos me encantan, soy medio vedette... jaja.
- A5: Yo no tengo paz... Si tengo que enfrentarme a algo prefiero los conciertos de cámara, el problema es que ya nadie quiere tocar conmigo... entonces me quedo sola. En cámara (me refiero a la materia) hago un dúo con flauta pero no quiere hacer más que la audición que nos toca y basta... después yo sé, porque me lo dijeron, que ella hace conciertos con otra pianista... En concursos si pienso, y menos para pianistas solistas... ni loca...
- A6: A mí me gusta todo lo que tenga que ver con ser solista, así que por eso ya hace rato que también me presento a los concursos. También me estoy presentando a los de cámara con una chica y nos va muy bien, así hacemos currículum; es bueno para los concursos internacionales porque también están pidiendo en alguna de las pruebas que toques con un grupo de cámara. Eso, todo va fenómeno.
- A7: Soy muy perfeccionista y me gusta superarme. Los concursos te muestran dónde estás parada y te comparás con otros que no están en el conservatorio. Ya, después de unos cuantos concursos te vas cruzando con los mismos chicos que van de un concurso a otro. Estamos todos igual, haciendo carrera... Cambiando de categoría... Todo me gusta, cada cosa es diferente y la disfrutas de manera diferente. Está bien.
- A8: Yo estoy muy contenta de cómo va mi carrera, me siento muy bien guiada. Estamos detallando el estudio, haciendo cosas más finas, en interpretación. También las obras

son cada vez más importantes y requieren un estudio más detallado. Tengo ganas de ir probando un concierto con orquesta. Eso ya va a ser un poco más difícil porque no hay muchas orquestas... Estoy empezando a estudiar el 2 de Beethoven y cada vez tengo más ganas de sentirme junto a una orquesta... me coparía...!!! A ver si mi profesora habla con el director de la Amadeus y acepta la propuesta... yo creo que sí porque él me conoce, es profesor de piano y de cámara de acá. Sé que todo el mundo quiere tocar con él porque es una buena oportunidad... a ver qué pasa.

A9: A mí lo que me gustó fue ver el efecto social, lo que mueve un concurso en las personas, las competencias, los compañerismos, las familias. Es impresionante todo lo que se ve ahí, como en un cuadro complejo lleno de personajes, cada uno con su historia... como estudio psicología, me gusta ver el comportamiento de las personas frente a una situación como esa. A título personal, no me disgustan, pero no es lo que persigo para mí, prefiero hacer cámara; en todo caso me estoy planteando intervenir en algún concurso de música de cámara, eso lo veo mejor... De todos modos este año estoy muy ocupada preparando la tesina y no creo que tenga mucho tiempo para dedicarme a preparar otro repertorio. Cuando acabe, puede ser.

A10: Mi objetivo es ser solista, estoy preparando un recital, creo que lo voy a disfrutar, tengo muchas ganas. Después si todo va bien, empiezo con los concursos. Por suerte hay muchas ofertas, algunos más tranquilos en cuanto a exigencia para los que recién empezamos en el tema, ya después me pondré más exigente...jaja

A11: El año pasado pasé por un par de concursos. Como me advirtieron mis compañeros, el primero es más complicado de llevar, pero el segundo mucho mejor además si son seguidos, así no te da mucho tiempo a pararte a pensar. Fueron muy buenas experiencias para darme cuenta de cómo estoy situada en cuanto a repertorio, pianismo y seguridad. Estoy contenta porque me pude controlar bien. Ahora miro la tesina de otra manera; igualmente me voy a seguir presentando hasta foguear bien todo el programa. Voy tranquila y me gustó. Los jurados fueron amables, en uno y el otro ni fu ni fa... Mi profesora me dijo que no piense en ellos, que me concentre en lo que tengo que hacer y ya está.

A12: Me gusta dar conciertos de solista, o sea recitales. Mi sueño es tocar con orquesta, creo que no estoy tan lejos. Con respecto a los concursos, tuve un par de experiencias el año pasado. Estuve bastante bien, no me sentí incómodo. El primero, un poco porque era todo nuevo para mí, no sabía cual era la mecánica, hasta que uno de los del jurado te explica cómo va a ser el asunto, cómo van a ir llamando... etc. No digo que haya sido especialmente amable ni simpático, normal... Por supuesto que son concursos públicos donde todo el mundo es testigo de lo que pasa y de cómo toca cada uno, para que no haya dudas con el veredicto final. Eso me parece fantástico, porque en mi caso que soy muy desconfiado de todo, me gusta la transparencia. Seguiré por ahí, hasta que de mi tesina el año que viene, fogueando mis obras en conciertos y después en concursos, porque la presión es totalmente distinta. Hay que estar preparado.

A13: Creo que este año todavía no voy a hacer concursos. Mi profesor prefiere que me

asiente un poco más con el estudio y el análisis. Quiere que haga más recitales sola y entonces después sí, los concursos. Estoy tranquila porque me siento que me ayana el camino, está todo pensado, meditado de acuerdo a mis reacciones; qué seguridad da eso!!! Es como ir al médico y dejarte llevar.

A14: A mí me gusta todo, todo va fenómeno, este año termino y ya tengo todo listo para irme a Holanda a hacer las pruebas!!!! Estoy con una polenta que no quepo adentro mío!!!

A15: Sigo en el buen camino... haciendo recitales, los concursos cada vez mejor. Yo pienso que los tribunales, son profesionales potentes, cada vez más si el concurso también es de más nivel. Creo que está muy bien que los pibes pasen por este trance, te hace crecer en todo sentido, pianísticamente ni hablar, pero también a nivel personal, porque te das cuenta que podés afrontar cosas que hace un tiempo por ahí ni te imaginabas que lo ibas a poder hacer; y ahora estás ahí arriba... está re bueno. El trabajo de este año ronda alrededor de la tesina aunque en el fondo es la consecuencia de haber trabajado bien durante los cuatro años. Los jurados que me han tocado siempre fueron educados, amables. Alguno hasta te daba una palabra de aliento por los pasillos si pasaban por ahí o después de pasar lista... otros ni medio... La verdad es que se presenta mucha gente y yo me imagino estar en su lugar y en una tarde tener que liquidar a todos los pibes... debe ser durísimo.

A16: Yo me centro en lo mío. Ni pienso en el tribunal. Y hago lo mismo con el público. Es como si me encerrara en una cúpula donde estamos el piano y yo, como en un sueño, y me despiertan los aplausos. Es una sensación buenísima!!!

A17: A mí me gusta todo, ser solista y hacer cámara, un rato cada uno. Mi temperamento es calmado y por eso me gusta alternar. Hice algunos concursos, bien, sin problemas, concentrándome mucho; los hice más que nada por eso, para comprobar mi concentración ante una presión mayor. No me planteé quienes eran los del jurado, esta vez. Después de eso preparar la tesina, creo que es pan comido.

A18: Todo me gusta, hacer cámara y ser solista. Creo que hasta me voy a plantear a hacer la carrera de dirección también... voy a ver si me da el cuero para todo... jaja. Creo que los concursos son muy necesarios no solamente para hacer currículum y ganar cosas (conciertos o guita) sino para compararte, ver qué sentís a nivel personal, a nivel nervioso, la presión... todo eso. Yo estuve en alguno cuando era más pibe, esos de jóvenes, con distintas categorías según la edad. Siempre me fue muy bien y recuerdo el primero al que mi profesor me mandó y mi mamá me acompañó, fue todo increíble, veía a los más chicquitos, que alguno no quería tocar, otros lloraban, otros estaban sentaditos, esperando que parecían que iban a morir... jajaja ahora me acuerdo y me río pero parecía la sala de torturas... Yo por suerte no lo pasaba tan mal y le decía a mi mamá, «¿por qué están así?», no entendía nada...jaja Ahora ya estoy mucho más acostumbrado y fui creciendo con eso. Este año también haré alguno cuando tenga el programa listo. Por suerte tenemos muchas opciones en Buenos Aires, en barrios, hay muchas instituciones que organizan cada año o cada dos años y ya más o menos nos conocemos todos. Siempre aparece un chinito nuevo... jaja. No importa.

- A19: A mí me cuesta mucho elegir el repertorio, por mis manos. Bueno, no solo por mis manos, mi cuerpo tampoco acompaña mucho. Todo es chiquito en mi persona... jaja. Por eso prefiero hacer cámara, ojo que a veces el repertorio es complicado, pero tengo que elegir un repertorio que no me demande mucho esfuerzo de extensión de manos y esfuerzo físico. Eso siento que me limita. Mi profesora me está lavando la cabeza con ese tema, porque para mí eso siempre fue un tabú y me ha demostrado que hubo grandes pianistas con las manos chicas que han hecho una gran carrera como Alicia de La Rocha, la española. Estamos trabajando un repertorio especial y mechando con otro no tan especial... me quiere quitar el complejo... jajaja. Por ahora me maneje así hasta con los recitales. Me voy a meter en algún concurso de cámara para templarme y después más adelante cuando tome confianza con el repertorio de piano, por ahí me tiro a la pileta con los de piano.
- A20: Primeramente quiero ser solista. Estamos trabajando aspectos técnicos que tenía que solucionar y mi manera de estudiar... no era muy buena. Todavía no pienso en los concursos hasta que no resuelva mis problemas, no son muchos y veo que va a ser rápido. Los concursos pienso que son una tremenda oportunidad para hacer experiencia, hacer currículum, conocer otras escuelas, gente... además de verte a vos mismo a ver qué haces, cómo te la rebuscás en esa situación. Creo que ahí es muy importante la intervención de tu profesor que te diga si estás listo y te dice «dale, metele».
- A21: Yo me identifico más con la música de cámara, por mi personalidad y porque me gusta el trabajo en equipo. Sé que tendré que pasar por todas las opciones, audiciones, recitales, concursos, sola en grupo, lo que venga. Mi profesora me irá diciendo cada cosa en su momento, ya lo charlamos, el primer día de clase me pintó todo el panorama clarito, clarito, así no hay dudas. Y muy bien. Estamos trabajando muchos aspectos en los que fallaba y los estoy solucionando.
- A22: A mí me gusta tocar cámara, lo paso bien salvo que mis compañeros me empiecen a tomar el pelo porque saben que no estudio mucho hasta que se enojan conmigo... jaja Yo no me veo de solista así que por ahora es de los concursos, no son para mí.
- A23: Yo me quiero divertir. Lo paso bien tocando en grupo, claro que tengo que estudiar algo porque si no mis compañeros me tiran la bronca. Por ahora no pienso en otra cosa, ya veré cuando llegue el momento de lo demás... a ver que me dice mi profe... si no me hecha antes... jaja

¿Cómo consideras que debería ser la relación entre alumno y profesor?

CSMA 2009-2010

- A1: Cercana
- A2: Agradable, lo más cómoda posible, con confianza.
- A3: Lo que pasa es que cuando estás estudiando, uno busca que el maestro diga algo que sea trascendente, algo que en el caso del pianista cuando el maestro toque algo sea algo que tú jamás hayas escuchado...
- A4: Cordial, educada, explotar los puntos en común. Que no se pierda el respeto.

- A5: Que puedas conversar cualquier tema sin pensar que no le interesa lo que estás diciendo...aunque no sea de música...
- A6: Cada uno en su rol.
- A7: Cercana.
- A8: Me gustaría no sentir tanta distancia, pero es mi primer año, supongo que irá mejorando.
- A9: El año pasado me sentía una mier... y este año dije: paso... no me interesa la relación, veo que es imposible. Cumpro con lo que me pide y ya está. Me interesa terminar, así que este año cambié el «chip» y no me molesto más por nada. Me siento mejor.
- A10: Me gustan las relaciones agradables, tranquilas, sin rollos mentales. Con el profesor, es buena... no se moja mucho.
- A11: Buena, agradable, con respeto. Este es mi primer año aquí y estoy contenta; mi profe es majo.
- A12: De confianza, que me sea agradable y cómoda.
- A13: Yo espero una relación cordial, que no me de miedo.
- A14: El cambio a superior fue fuerte, es como si los profesores fuesen inalcanzables, seres superiores, no puedes acceder a ellos.
- A15: Me gustaría que fuese más distendida.
- A16: El curso pasado estuve con una tendinitis tremenda porque no quería ir a clase, este año cambié de profesor y estoy mucho más contento.
- A17: A esta altura, la relación fue mejorando. Al principio me pareció fría.
- A18: Me gusta una relación cordial, pero con autoridad por parte del profesor, no me gusta que sea amiguete.
- A19: Uno busca del maestro que todo el contenido uno diga «Sí, es genial» ¿me entiendes?
- A20: Respetuosa en ambos sentidos.
- A21: Agradable, que me den ganas de ir a clase.
- A22: Que sea alguien en quien puedas confiar.
- A23: Basada en el respeto, que sea compañero, un guía sin estar por encima de ti.
- A24: Cordial, educada.
- A25: Que no me falte el respeto.
- A26: Que no chille o se ponga borde.
- A27: Con respeto y afecto.
- A28: Con mucho respeto por ambas partes, pero que me demuestre que es un gran pianista.
- A29: Que exploten los puntos en común.
- A30: Cercana pero sin perder el respeto.
- A31: Con sensibilidad y afectuoso.
- A32: Que puedas tratar cualquier tema.
- A33: Que le pueda contar un problema.
- A34: Agradable y sincera.
- A35: Distendida. Se de gente que ha terminado con tendinitis, no por mala técnica sino por aguantar el mal genio del profesor.
- A36: Ya tienes una edad que no hace falta que te griten...

A367 A esta altura, ya la relación es estrecha, buenísima.

A38: Que no haya mucha diferencia.

A39: Muy respetuosa y con calidad.

A40: Buena, sin confianza extrema, cada uno en su papel.

IUNA 2010

A1: Yo creo que debe ser como la que tengo con mi profe, cordial, de mucho respeto. No la cambiaría.

A2: Respetuosa, cercana y de confianza mutua.

A3: Muy respetuosa, como ahora. Yo estoy muy bien así.

A4: A mí me gusta que mi profesor sea firme, que me de confianza, que yo vea que domina el tema; pero que tenga buena onda.

A5: Un buen consejero.

A6: Me encanta la relación que tenemos con La Gorda, es buenísima pero te da con todo...

A7: Yo creo que la relación se establece desde que el alumno entra a su clase de piano, sea el nivel que sea, y que su profesor sepa motivarlo para aprender. Creo que la motivación hace que todo sea más fácil.

A8: La relación que yo prefiero es la de generar debates, de charlar las cosas que nos interesan a los dos, al profe y al alumno.

A9: Yo tengo una relación re-buena con la Gorda, la respeto muchísimo y ella a mí. Creo que es igual con todos mis compañeros.

A10: A mí me gusta que la relación sea cercana pero que me de autonomía. Mi profesora me sugiere ciertas partituras cuando elegimos el programa a principio de curso y de las opciones que me da, elijo las que a mí me gustan, también puedo sugerir y me dice si estoy preparada o no para lo que le pido.

A11: Por ahora es un poco distante, pero bueno, supongo que irá mejorando con el tiempo.

A12: Yo con mi profesora me llevo re bien, la verdad es que muy buena, lo que pasa es que pianísticamente le doy muchos dolores de cabeza a la pobre... en lo personal es buenísima... me aguanta todo...

A13: Mi profe es un poco distante... se implica con los alumnos hasta que le aparece un concierto a ella... entonces desaparece por un tiempo... se acabaron las clases. Se encierra en su casa a estudiar diez horas por día y se olvida del mundo. Después cuando vuelve es genial.

A14: Yo no tengo mucha relación con mi profesor... normal... no hay una relación estrecha como veo que otros compañeros la tienen con otros profesores. Cada uno tiene su personalidad, es un poco distante y a veces chocamos un poco porque le discuto... jajaja. A mí me gustaría decidir alguna cosa, pero no me deja... Hay que hacer lo que él dice... Yo sé que tengo carácter fuerte y por eso a veces no nos entendemos... No me importa.

A15: Yo necesito una relación amable pero que me tenga cortita, me tiro a chancha enseguida.

- A16: Te digo que mi profesor no es muy comunicativo, le encanta tener genios que le obedezcan en clase para lucirse en los exámenes. Yo hago la mía porque a mi me gusta el jazz y de eso no quiere saber nada. Así que ni hablamos del tema. Le cumplo y ya está, feliz los dos.
- A17: La relación profesor-alumno debe ser como la que tengo con mi profesora. Mucha comunicación, pero con mucha autoridad. Cada cosa de la que se habla, te escucha, se involucra y te deja opinar. Pianísticamente es genial y esa comunicación hace que nos prepare con confianza en la parte escénica, te da seguridad.
- A18: Considero que la relación con tu profesor o profesora tiene que ser fluída, con reciprocidad. Pienso que el profesor no puede limitarse a darte conocimientos, y menos en algo artístico como hacemos nosotros, sino que tiene que relacionarse con el alumno para brindarle afecto y seguridad.
- A19: Yo creo que la relación tiene que ser de interés verdadero, nada falluto. Así los alumnos ganan en muchas cosas, es como que el profesor lleva al alumno nuevo a integrarse al grupo, porque al relacionarse gana confianza. Creo no?
- A20: La relación tiene que ser clara, transparente, donde el profesor te explique el objetivo del proyecto que llevaremos a cabo juntos durante los cuatro años del superior y los resultados que espera de vos.
- A21: Yo soy muy tímido y me cuesta entablar relaciones. Así que no tengo opinión sobre las relaciones interpersonales alumnos-profesores. Quizás si mi profesora fuese menos autoritaria, por ahí... no sé.
- A22: La relación debe estar basada en la confianza y la aceptación con un componente afectivo y esto da paso a una buena comunicación. A partir de ahí, todo.
- A23: Pienso que tiene que haber diálogo basado en el respeto mutuo y una actividad académica amena e interesante que motive al alumno.
- A24: Una relación es de dos, pero la figura del docente es fundamental, especialmente cuando el alumno entra a 1º acá, sin conocer a los profesores, solo por nombres. Los que venimos de abajo ya conocemos a los profesores por los exámenes de fin de año, pero el que viene de afuera tiene un trabajo extra, como lo tuvimos todos cuando recién entramos, al año que sea. Ahí el profesor tiene un trabajo personal, como ha hecho siempre la Gorda con todos nosotros, de acercamiento, rompiendo el hielo más en superior que muchos llegan asustados y ganándose la confianza del alumno. Eso por ahí lleva un tiempo hasta que la conocés y vas viendo los resultados... además de los mates de los domingos...

CSMA 2010-2011

- A1: Me gustaría que fuese más estable... es como que depende del día que tenga, está bien o mal.
- A2: Es el 2º año y esperaba que fuese más cercano con el tiempo... pero me da que no...
- A3: A mí me encanta escucharlo tocar, lo hace de p... madre, pero muchas veces pasa de nosotros, depende el día...
- A4: Me gustaría que hubiese más comunicación, con respeto claro...

- A5: Creo que debería haber un canal abierto de diálogo, que le interese lo que digo, mis ideas...
- A6: Me gusta que cada uno esté en su sitio, me refiero profesor y alumno, pero que sea menos impulsivo, es como si estuviese improvisando siempre...
- A7: Debe ser pero cercana sin pasarse al colega...
- A8: Siento como que no se acortan las distancias, él está allí y yo aquí, no acepta nada.
- A9: A mí no me gusta cuando se creen dueños de la verdad y no admiten que les digas nada... creo que la relación debería basarse en el diálogo y el entendimiento. A mí esta manera no me motiva, así que voy a mi bola.
- A10: Es una relación muy buena, de buena gente, no se gasta mucho...
- A11: Tenemos una buena relación, pero este año me he dado cuenta que es muy cariñoso, sí, pero en el fondo él decide, no te escucha mucho...
- A12: Con mi profesor tenemos una relación excelente, es majísimo. Me inspira confianza, es constructivo, se puede dialogar, le puedes plantear cualquier cosa, incluso personal y te va a escuchar.
- A13: Nuestra relación es genial. De mutuo respeto. Te deja participar en la busca de las soluciones, te hace pensar, no te da la solución servida... la tienes que buscar. Eso mola.
- A14: Que fuese menos despectivo.
- A15: Siento que está en su mundo y que no existimos más que para escuchar lo que tocamos y se pira...
- A16: Me gustaría que fuese más transparente, no ir de sentimental, que te escucha y después no tu opinión no cuenta. Pianísticamente he resuelto mi tendinitis, eso sí.
- A17: Creo que básicamente debería ser una relación normal entre personas que están trabajando hacia un punto en común. La relación con mi profesor es buena, pero al final está siempre mirándose el ombligo.
- A18: Considero que debería ser que cada uno esté en su rol, no distante, pero tampoco complaciente. Que me oriente.
- A19: Lo ideal es el maestro completo, buen pianista, buena persona y buen docente.
- A20: Creo que puedo decir que la relación entre mi profesor y yo es ideal, nos respetamos mutuamente, hay comunicación, no te está demostrando permanentemente lo bien que toca, eso ya se sabe. Le interesa escucharme.
- A21: Creo que tiene que ser cercana, alguien al que puedas confiarle cosas, que te motive y esperes la clase con ganas.
- A22: Una relación agradable, de comunicación, que valore tu opinión. Yo estoy muy contenta.
- A23: Creo que la relación tiene que construirse entre los dos, el profesor y el alumno, donde el profesor permita al alumno a que participe en las decisiones o al menos que se le escuche. Por suerte a mí me pasa eso, sé de otros que no.
- A24: Lo ideal es el diálogo. Pero tampoco que te deje hablando solo y te diga todo que sí.
- A25: Mi profesor me parece muy bien, por ahora. Recién comienzo 1º y estoy frente a un gran pianista, eso me inhibe un poco. Me da la impresión de alguien afectuoso pero que él decide, y por ahora eso es lo que necesito.

- A26: Que se interese un poco por las ideas que tenemos los alumnos.
- A27: Que sea un poco más estable; hay días que es muy afectuoso y otros te rechaza... no sé, será según cómo se levanta...
- A28: Me gustaría una relación en la que el profesor se moje por el alumno, y no que haga lo mínimo indispensable, que tome decisiones, que nos ayude.
- A29: Considero que la relación debe ser como la que tengo con mi profesor, de respeto, es mi referencia.
- A30: Considero que la relación debe ser afectuosa, sinceramente, es decir que el profesor se interese por el alumno cada día, no un día sí y otro no.
- A31: Creo que la relación debe ser de ida y vuelta. Que así como uno se pone en manos de una persona cuando entra aquí, que esa persona después a lo largo de los cuatro años de cursos, te demuestre que se moja por ti, que te apoya si hay que pelear por algo que creas justo.
- A32: Creo que debe de existir un mínimo de control por parte del profesor, no que se te haga el super bueno y no pase nada...
- A33: Por mi personalidad, creo que necesito otro tipo de relación, más cálida y cercana. Siento que ni siquiera puedo expresar lo que pienso, no me atrevo.
- A34: La relación ideal sería que tu profesor te escuche y actúe en consecuencia, no que te diga todo que sí, y después no haga nada.
- A35: Uff, me encantaría decirte que tenemos una relación... pero es que es imposible... no escucha y no hablar de reconocer sus errores... para nada.
- A36: Considero que la relación profesor-alumno ideal es aquella en la que no quepa la humillación, la no participación por parte del alumno, donde las ideas del alumno no interesan.
- A367 La buena relación es cuando el profesor se preocupa por su alumno, busca la manera de motivarlo para que aprenda mejor y dejarlo participar.
- A38: Yo soy una persona muy insegura y necesito una relación que me de confianza, seguridad.
- A39: Cuando uno entra al Superior, entra con muchos miedos, expectativas, vas con un profesor que te conoces de nombre y referencias pero no sabes cómo va a ser la relación con él. Vas buscando una relación con el profesor para que te enseñe, vea tus problemas y te ayude a resolverlos. Yo ya estoy en 3º y no llego a dar con las soluciones que buscaba. Creo que necesitaba alguien más estable.
- A40: Recién entro y no sé bien, todavía... En mi nuevo profesor espero encontrar una relación cordial. De momento estoy un poco angustiada porque desconozco todo aquí y espero que eso no me des controle y pueda aprovechar los conocimientos que me den para aprender con tranquilidad.
- A41: Una buena relación es cuando tu profesor te escucha lo que te pasa y después viene el consejo de su parte. De momento, siento que es así. Está bien.

IUNA 2011

- A1: A mí me gusta una relación de buena onda, con respeto, me gusta que mi profesora sea firme conmigo pero a la vez dulce.
- A2: Cercana, que puedas confiar plenamente y que puedas charlar de lo que sea.
- A3: Que nos escuchemos mutuamente, si necesito decirle algo o decirle una opinión, que me escuche. Yo siempre la escucho.
- A4: Una relación respetuosa, dulce y firme a la vez, que me haga sentir segura, que me deje llevar.
- A5: De buena onda. Por ahí me gustaría que fuese un poco más carismático.
- A6: Yo tengo la relación ideal, como le pasa a mis compañeros con nuestra profe. Ella fomenta el compañerismo, la unión entre todos, somos «los criscuolitos» así nos llaman... jaja. Además del lado pianístico, hay un lado humano que cuenta un montón a la hora de sacar lo mejor de cada uno. Creo que eso es ser un buen docente.
- A7: Yo sé que con él no es muy posible establecer una relación a no ser que le sirvas para ponerse laureles. Es un poco de la vieja escuela donde el autoritarismo era sinónimo de los grandes maestros. Todavía lo vive así. Pero sabe mucho.
- A8: Preferiría una relación más cercana, menos fría. Es verdad que está un poco en su mundo, con sus conciertos y a veces no nos puede dar mucha bola... pero por lo menos a veces te escucha.
- A9: A mí me encanta la relación que establece la Gorda con nosotros, porque es muy campechana, un poco tosca para decirte las cosas, pero te las dice muy directa, no anda con vueltas. Además nos empuja todo el tiempo para que hagamos cosas, presentaciones, conciertos, concursos... te vuelve loca... además hay una relación personal; fijate que cada tanto un domingo nos reunimos en su casa a tomar mate y a tocar todo el mundo, no se salva nadie.
- A10: Mi profesora sigue los pasos de su profesora y establece una relación personal, se comunica mucho con vos, te escucha y le interesa tu opinión de las cosas. Es cierto que ya estoy en 4º y llevamos 4 años juntas, además es joven y es como más cercanas que los que son más viejos acá.
- A11: Para mí, lo ideal es tener una relación donde haya una comunicación fluida. Creo que la relación docente-alumno es favorable mientras entre ambos fluya una comunicación recíproca y a la vez efectiva.
- A12: Mi profe es divina, pero la pobre no puede conmigo. Tiene una paciencia de santo, la van a canonizar cuando yo termine...jaja.
- A13: Lo ideal sería una relación en la que te sientas guiado, contenido. La relación personal es genial pero necesitaría algo más profesional.
- A14: A veces se trata de buscar un poco de equilibrio entre dos personas que cada una tiene su personalidad y no somos pibes de cinco años... Yo sé que él quiere lucirse conmigo en los exámenes y los conciertos y nada más, y a mí me da lo mismo... le hago caso pero no espero ninguna relación amable.
- A15: La relación es buena cuando hay respeto mutuo y te da confianza.
- A16: Creo que dependiendo cómo se plantea esa relación el alumno aprende o no, eso en

psicoanálisis se llama transferencia. Lo estamos viendo en la facultad...

A17: En todos estos años establecimos una relación muy cercana, parece la pata con los patitos... Te protege, te motiva, te empuja, te escucha, te aconseja. Es una genia.

A18: Donde haya comunicación y entendimiento, lo normal entre dos personas que trabajan con un objetivo en común. En mi caso estoy muy contenta.

A19: Por lo que estoy viendo, las relaciones cercanas sacan un mayor rendimiento del alumno. Si el profesor está siempre en un pedestal, vos no te acercás porque no te da lugar para hacerlo.

A20: La buena relación se crea a través de la comunicación, vas confiando en tu profesor y con el tiempo te vas dando cuenta que todo lo que te fue aconsejando da resultado. Además que se preocupe por conseguir lugares para que toquemos, permanentemente, con su orquesta, solos, de todo.

A21: Creo que la relación del profesor y el alumno debe ser de un trabajo conjunto en el que ambos trabajen para un proyecto que marque una utilidad en el futuro profesional del alumno.

A22: Es muy importante que tu profe te motive permanentemente, no que te chupe las medias para decirte siempre, qué bien que tocás... no...que te diga la verdad, sea sincera y te diga lo que piensa y si no está de acuerdo, lo charlamos y buscamos las soluciones. Eso es crear una buena relación, basada en la comunicación y el entendimiento.

A23: Un buen profesor promueve el diálogo, pero al final él decide porque para eso es el profesor. A mí me gusta esa relación, con afecto y que te de seguridad.

A24: Creo que debería ser más humana, menos estirada. Es mi caso.

A25: Creo que la buena relación se hace con la buena voluntad de las dos partes, el que enseña y el que aprende. El que enseña debe saber transmitir la enseñanza de forma respetuosa y promoviendo la participación del alumno, que te sepa escuchar, pero también que el alumno sepa escuchar.

A26: La relación es buena cuando ambas partes se motivan. Que el alumno espere la clase con ganas y que el profesor esté contento de tenerte como alumno. Y a partir de ahí si además se crea una relación más cercana, mejor.

CSMA 2011-2012

A1: Más cercana. Es como muy impulsivo... no sé, hoy te quiero y mañana no...

A2: Ya no solo siento que no hay acercamiento sino que no se baja del pedestal ni un segundo... me agota.

A3: Creo que el alumno, en mi caso, admira al pianista, pero es como que necesito al profesor... al comunicador, al que me escucha si me pasa algo en todo sentido. De eso nada...

A4: Creo el alumno cuando llega al superior, se pone en manos de un buen profesor que además es un buen pianista. Todo va bien si eres un buen estudiante y todo te sale, pero si encuentras un atasco, ahí se ve si la relación es verdaderamente sólida, o te deja solo son tu problema.

- A5: Una relación se crea de a dos, y si el otro no pone nada de su parte, pues no hay relación. A partir de ahí, ni hablemos de aprendizaje.
- A6: Creo que una relación tiene que tener un poco de estabilidad, cada uno en su sitio pero con unos parámetros de convivencia más constantes que no dependa de cómo está el ánimo hoy... sabes?
- A7: La buena relación, a veces se confunde con lo permisivo... y para mí eso no es una relación verdadera, es como que sí, te dejo hacer lo que quieras pero no me molestes...
- A8: Bueno, creo que a veces el planteo se puede hacer al revés, es decir, cómo considero que NO debería ser la relación entre profesor y alumno... No participativa, despectiva y autosuficiente...
- A9: Paso de lo que se supone que es la relación profesor de piano y alumno... hay buenas relaciones con otros profesores de otras especialidades... Eso de mirarse el ombligo todo el día, me fastidia... Paso.
- A10: Todos los extremo son malos, si se pone en plan chulo, no va y si es demasiado pasota tampoco. Una relación tendría que ser más equilibrada, donde te sientas seguro.
- A11: Una relación es buena cuando ambas partes se escuchan y no cuando se escucha de un solo lado...
- A12: Las buenas relaciones van creciendo con hechos, cuando ves que tu profesor se involucra, le podés llevar un problema e intenta ayudarte a solucionarlo. Y vas ganando confianza y eso repercute en tus actuaciones, aunque parezca mentira.
- A13: Las buenas relaciones, sinceras, se van viendo con el tiempo. Cuando ves que el otro pone todo de su parte para que aprendas... A veces no consigues los resultados pero no es porque el hombre no ponga toda su voluntad... es que por ahí no encuentra la solución...
- A14: La relación debería ser cercana y comunicativa. Si te están machacando siempre, nunca vas a tener seguridad; entonces a veces uno opta por cambiar y mirar para otro lado.
- A15: Pienso que las dos partes deberían tener el mismo interés por llegar al mismo objetivo, pero si uno de los canales no responde... ya me dirás.
- A16: Estoy contento cómo estoy resolviendo mis problemas pianísticamente hablando. En la relación personal, no es tan así... eso que le digas algo y te diga... «bueno sí, pero sigamos con esto...» como que no te escucha o no le interesa lo que le digas...
- A17: Eso de colega... no. Preferiría una relación donde me sienta más contenido, más guiado; necesito que me de seguridad.
- A18: Es cierto que la relación es de dos, pero los alumnos a veces somos un poco egoístas y solamente vemos lo que buscamos en el profesor y no vemos que nosotros también tenemos que aportar cosas.
- A19: Lo importante es ir viendo cómo se va afianzando la relación, al margen de si tus problemas se van resolviendo o no, porque también es cierto que nadie tiene el conocimiento tan absoluto como para resolver todos tus problemas...
- A20: Me parece que la buena relación se hace con la buena disposición de ambas partes. Si pones una barrera en medio, pues no habrá relación.

- A21: Respetuosa en los dos sentidos, debería.
- A22: Me gustaría que la relación fuese de compromiso mutuo. Muchas veces me veo buscando consejos en mis compañeros en lugar de buscarlos donde se supone que tengo que buscar...
- A23: De respeto y concordia.
- A24: Creo que a veces pasa de los alumnos...le gusta más tocar que dar clases... tengo esa impresión. Desearía que no fuese así.
- A25: Una relación de interés mutuo, eso sería lo ideal, pero pasa que con el tiempo te vas dando cuenta que el interés no se manifiesta por ambas partes por igual.
- A26: Considero que la relación debería ser amable y de respeto. A veces, por cuestiones de personalidad, el alumno no se atreve a decir cosas porque el profesor se lo puede tomar como que lo estás desafiando... entonces te callas.
- A27: Que sea de interés. Creo que el alumno nunca debería sentir que al profesor no le importa lo que pienses, aunque te diga que sí de boquilla.
- A28: Nada hija mía... no hay manera, ya he desistido. ¿Por qué tengo que aguantar ironías y tonos despectivos? No, no... Si algún día doy clases ya sé lo que se debe hacer.
- A29: Considero que debería haber implicancia por ambas partes y trabajar por un proyecto en común. El alumno debe participar y no que te manden a callar porque no sabes... para estoy aquí, para aprender.
- A30: Creo que debe haber comunicación, pero sobre todo el alumno cuando entra al superior siente una distancia con el nuevo profesor, al principio y esa distancia se irá acortando según pasen los meses, eso espero.
- A31: Las dos partes deben involucrarse en el proyecto común, ojalá se cumpla.
- A32: La relación es de dos, como cualquier relación, de ida y vuelta. Entramos aquí depositando nuestra confianza en el profesor, que lo hemos buscado por referencias y esperamos que él también confíe en nosotros. Uno intenta no cagarla... estudiar e ir cumpliendo con los objetivos.
- A33 Recién comienzo y me asignaron al profesor. Para mí, la relación entre profesor y alumno debería ser de confianza, sentirte apoyado y que no sea solo bajar teclas.
- A34: Los dos buscamos lo mismo, potenciar nuestras aptitudes, sacar lo mejor de nosotros. Es mi primer año con él porque pedí cambio de profesor. Espero no desilusionarme.
- A35: Yo soy un poco quedado, necesito que me estén empujando. No sé si estoy con la persona adecuada, porque la siento muy permisivo, no sé si es porque es así o porque no le intereso como alumno...
- A36: Creo que en la relación, el alumno debe admirar al profesor, tiene que ser su ejemplo y el alumno tiene que responder a sus indicaciones. También es cierto que estaría bien que haya comunicación, o sea que de vez en cuando puedas decir algo...
- A367 Siento que estoy con la persona adecuada para resolver mis problemas. El profesor es majo, tiene un trato cariñoso y amable. También veo que tiene muchos recursos técnicos que me gustan cuando se sienta a tocar. Espero saber aprovecharlo.
- A38: Creo que la relación debería ser estable, en el sentido que si yo soy muy inestable, necesitaría alguien que me compense... no sé si me explico... porque si los dos so-

- mos ciclotímicos... la liamos. O sea, si el ánimo del profesor depende del día... y yo también, es probable que no coincidamos nunca en un buen día... qué lío... jaja.
- A39: Para mí es muy importante sentirme seguro con mi profesor, que me de la confianza y estabilidad que me faltan.
- A40: Es importante que sientas admiración por tu profesor, que sepas que él es el que te va a guiar bien.
- A41: Yo soy muy insegura y muy sensible, no me gusta que me chillen... bueno creo que a nadie, enseguida me vengo más debajo de lo que ya estoy. Lo ideal es tener una relación amable y de respeto.
- A42: Por lo que estoy viendo en este tiempo que recién comienzo el curso es que la relación personal no está mal... pero me parece que le interesan más sus conciertos.
- A43: Bueno, por ahora es más o menos, veo mucha distancia todavía. A ver con el tiempo.
- A44: Estoy repitiendo curso, pero veo que la cosa sigue igual, me deja hacer y no me dice para dónde tengo que ir o qué me conviene hacer...
- A45: Tengo muchos problemas con la memoria, eso me hace sentir muy inseguro. Estoy esperando que mi profesor me de una solución. La relación de trato personal es muy agradable, pero con respecto al instrumento, siento que falta compromiso de su parte.
- A46: Vamos muy bien. En general lo veo, no solo conmigo, como que va con su séquito de seguidores, le encanta. No me parece mal, si me resuelve mis problemas.
- A47: Me cambié de profesor este año, estaba buscando otro tipo de relación, más sana, sin malos rollos. Este año me siento mejor, siento que se me escucha un poco, aunque al final se hace lo que él dice.
- A48: La relación es buena, pero pianísticamente no resuelvo nada. Creo que me deja hacer lo que yo quiera.
- A49: La verdad que para lo que yo estudio, tengo un santo al lado. Me deja hacer... creo que tiró la toalla conmigo...
- A50: Estamos en una buena sintonía, me dejo llevar porque el análisis de todo los que estamos haciendo me hace bien. Él es el experto.
- A51: Considero que la relación debe ser de respeto mutuo, que el profesor se adapte a la personalidad de cada alumno, te escuche y puedas hablar con él.
- A52: Maja, con buen rollo. Que se pueda opinar.
- A53: Por lo que pude ver hasta ahora (llevo poco tiempo) es que es una relación donde el profe me deja hacer, él dice «está todo bien» y ya...
- A54: Necesito resolver muchas dudas... para eso necesito una relación de amabilidad y respeto, que me escuche y no le aburra.
- A55: A mí me gusta la relación que tenemos con nuestro profesor, piensa las obras de acuerdo a la personalidad y las falencias de cada uno, con mano dura pero con amabilidad. Le encanta que sus alumnos le hagan la ola... tiene mucho ego. Pero eso a mí me da igual, lo que quiero es que me enseñe.
- A56: Yo quiero ser solista y para eso tengo un gran solista al lado que me va guiando. Yo sé que él está allá arriba y nosotros aquí abajo, pero te demuestra que tiene fe en ti y nos apoya permanentemente. Lo que no hacer es porque no le dejan hacer.

A57: La relación se ve cuando sabes que tu profe está siempre ahí, para lo que necesites además de la parte pianística. Sobre todo lo que más me gusta es la humildad.

A58: Considero que la relación debe ser de cariño y de comprensión.

IUNA 2012

A1: La buena onda, que te sientas motivado permanentemente. Una relación donde te sentís escuchado y atendido y sobre todo empujado.

A2: Que sientas que estás acompañada tanto musicalmente como personalmente.

A3: Cuando los dos ponemos el hombro, nos arremangamos y nos ponemos a laburar en serio, con diálogo, intercambio de ideas

A4: Yo sé que mi profesor es muy firme y a mí me viene fenómeno. Necesito esa firmeza para contrarrestar mi personalidad a veces un poco quedada. Creo que la relación funciona bien porque es complementaria.

A5: Me gustaría que se bajara un poquito del trono... y a veces reconozca que se equivoca. Pianísticamente no puedo decir nada.

A6: La humanidad, la humildad y la sencillez para establecer una comunicación. Eso es espectacular.

A7: Yo sé que mi profesor es muy autoritario quiere que sus alumnos se destaquen para lucirse él. No te deja participar en ninguna cosa, ni un dedo... Yo necesito una personalidad así conmigo.

A8: Yo creo que las relaciones son buenas cuando se combinan y se complementan. Lo que para otros no le sirve por ahí para mí sí. Con mi profe tenemos una relación buenísima, me escucha, lo escucho, charlamos, es muy humano. Eso es lo que vale.

A9: La Gorda es genial!!! Me da lástima terminar este año, pero me voy con el pecho lleno de alegría porque me enseñó tantas cosas, pasión por lo que hacemos, lo que tocamos y cómo disfrutarlo. Incluso sabiendo perder y sacarle el jugo a eso para aprender para el futuro.

A10: Sí, yo necesito esta relación, que funcione, que me guíe. Soy muy insegura y necesito que me den seguridad. Que ella decida.

A11: Me gusta la relación donde las dos participamos y me da confianza.

A12: Mi pobre profesora me quiere mucho y me aguanta. Me deja hacer.

A13: Me encanta la relación que establecimos. Siento que soy escuchada y que lo que digo importa. Me da mucha confianza y eso me da fuerzas para superarme y seguir luchando.

A14: Estamos siempre chocando. No aguanto el autoritarismo!!! Menos mal que este año termino y me voy con una beca.

A15: Es divina, te hace sentir segura a pesar de mis inseguridades. Sabe que no me da para ser solista, pero te da confianza para seguir luchando y sobreponerme.

A16: Creo que una buena relación se basa en el entendimiento, el diálogo y la buena predisposición por ambas partes. El alumno busca un modelo a seguir que vaya más allá de un buen pianista sino que también sea un modelo de profesionalidad y de integridad en todo sentido.

- A17: Considero que una buena relación hace que te sientas seguro y a partir de ahí, puede que empieces a resolver problemas, que muchos de ellos están basados en la confianza.
- A18: La confianza y el modelo es muy importante. Que se cree un vínculo donde puedas decir, yo quiero ser así con una formación como profesional, persona y artista.
- A19: Yo no tengo una relación estupenda... no... No puedo tenerla con una persona que es despectiva y se cree Rubinstein. Puede ser que yo no le interese como alumna...
- A20: Yo recién empiezo y como soy muy desconfiado, por ahora estoy observando la relación, nada más. Siento que hay un poco de sentimentalismo... vamos a ver.
- A21: A mí siempre me ha costado establecer relaciones por mi timidez. Mi profesora me ha sabido llevar bien en ese aspecto.
- A22: Me la paso fenómeno. Veo que la profe fomenta una camaradería espectacular entre todos, es un fierro!!! Además no te deja pasar una, muy perfeccionista. Es muy generosa con su tiempo. Está ahí para lo que necesites.
- A23: Muy bien. Considero que la relación debe ser cordial, amable, de respeto y comunicativa.
- A24: Por momentos siento que no le interesan las ideas de los alumnos. Estoy tratando de acomodarme a esto para sobrellevarlo y que no me afecte.
- A25: Nuestra relación está super bien. Con buena onda, comunicación, charlamos y resuelvo mis problemas.
- A26: Es muy buena. Con participación y confianza. Con ganas de ir a clase.

CSMA 2012-2013

- A1: No sé si la relación debe ser completa o no... es decir a nivel profesional y a nivel personal. No pretendo una relación personal intensa ni mucho menos... pero creo que debe de ser importante que el profesor sepa algo de su alumno como persona. Yo no me voy a meter en su vida, pero creo que me podría ayudar un poco más si supiese más de mí... pienso... no sé.
- A2: Sería genial que fuese cordial, amable, con respeto mutuo, sería la ostia... pero cuando no es así, y llevas años esperando que suceda el milagro, ya pasas de todo y quieres acabar para pirarte.
- A3: Es poner de las dos partes. Uno ganas de enseñar y el otro de aprender. Encontrar la fórmula, la motivación que es lo que mueve todo.
- A4: Una relación se construye de a dos, en todos los ámbitos. En el docente, creo yo, que cuando llega al superior, se pone en manos de un profesor para que te ayude a construir tu futuro; o sea que por parte del alumno hay una entrega total. Entonces, ¿por qué no hay ese mismo compromiso por parte del profesor ya que tiene la responsabilidad de guiarte y que oriente?
- A5: Respetuosa, que sientas que confías en él y él en ti. Que vea que si le hablas o le preguntas algo es porque le interesa el tema.
- A6: Estable, y que te sepa y quiera guiar. Hay veces que piensas que hay profesores que dan clase porque no les queda otra... y no porque les guste enseñar.

- A7: Que sea verdadera, sincera.
- A8: Uno piensa que con el tiempo las cosas pueden llegar a cambiar, que se pueden acortar las distancias. Pero muchas veces te das cuenta que no es cuestión de tiempo sino de personalidades. Es lo que hay.
- A9: A veces uno entra con una imagen del profesor que viene a buscar por referencias, y la convivencia te hace ver otras cosas. Muchos piensan que están en la edad media y que si el profesor es prepotente, es buen profesor...
- A10: Muy buena a nivel personal, de diálogo. A nivel pianístico, no le discutas porque te ignora.
- A11: Lo interesante en una relación es que los dos vayan para el mismo lado. Que quieras aprender y que el otro te quiera enseñar. Si una de las dos partes falla... se acabó.
- A12: Lo interesante de las relaciones es que sean estables... si sientes que hoy si y mañana no, te da sensación de inseguridad.
- A13: La relación personal es muy buena, pero me da que la profesional me deja hacer mucho lo que me sale de las narices... y soy consciente que no consigo solucionar nada.... Tampoco tengo ganas...
- A14: Yo el próximo curso hago mi fin de grado y me voy. He aprendido mucho aunque sé que me faltan muchas cosas por resolver, pero es hora de ir a seguir trabajando para mi futuro. La relación de estos años ha sido agradable, pero sin mucho interés.
- A15: En la confianza se basa todo. En ambos sentidos, es la manera de poder ir solucionando cosas, porque si no confías no hay soluciones.
- A16: Una cosa es que te de recursos técnicos o te diga «esto se toca así»... pero muchas veces depende del humor que tenga ese día. Y otra es la relación a nivel humano... poca.
- A17: De protección, que te sientas arropado, tampoco que te agobie y te asfixie. Que no tenga celos si haces algo que no se siente que te ha autorizado. Me escucha pero es como posesivo. Si te vas a tocar por ahí, y te presentas a un concurso, él lo tiene que saber todo, si estás de novio, o qué haces... Eso ya no me gusta tanto...
- A18: Que no haya humillaciones ni ironías. Es muy desagradable...
- A19: No veo una apertura a la relación, porque no se involucra. Sí, lo hace en clase en esa hora que dura, pero tampoco es un estudio muy profundo... me da la sensación. Cuando tiene sus conciertos, desaparece, no te da clases y después, cuando vuelve te tiene frito una semana seguida escuchándonos a todas horas,.... Para compensar lo que faltó... Pero cre que es por una cuestión administrativa nada más, no porque le intereseamos.
- A20: No veo mucho cambio.
- A21: El curso pasado lo repetí, para centrarme y ver si era yo la que estaba fastidiando la cosa. Pero me doy cuenta que no sirvió de mucho, perdí un año y todo sigue igual, no tengo orientación.
- A22: Tengo algunos problemas e inseguridades, que pensaba que podía llegar a encontrar las soluciones aquí, pero no sé si soy yo que despierto interés, o es que no hay interés por la docencia...

- A23: Veo que la relación tanto personal como profesional son muy buenas. Pero por momentos siento que es un poco posesivo y celoso de sus alumnos y se pone mal cuando alguien no le da la razón en algo... quiere ser el dueño de la verdad.
- A24: Mejor, charlas de muchas cosas y te escucha. Pianísticamente es soberbio pero está en su pedestal.
- A25: Buena, la relación es buena si no tengo que tocar...
- A26: Muy buena en todo sentido.
- A27: Nuestra relación es excelente. Mi profesor es majísimo, un caballero, respetuoso, es un gusto estar con él. Además que se ve que le gusta enseñar y me pregunta mi opinión... curioso...
- A28: De diálogo, de respeto y admiración. Además hace algo que nadie hace, o hacen lo contrario: fomenta el compañerismo y no la competencia.
- A29: La verdad es que me siento que no importa lo que hagas... no le interesa.
- A30: Yo soy muy insegura y necesito que me den seguridad, que sienta que tengo una persona al lado que me orienta y está conmigo. Pero las clases son muy inestables y yo necesito continuidad.
- A31: Es buena, pianísticamente increíble... Personalmente no me gusta estar haciéndole la pelota a nadie y creo que se ha dado cuenta... no me importa.
- A32: Tenemos una muy buena relación, pero con cierta distancia, no se involucra mucho... ya me di cuenta... quiere ser el centro y que todos obedezcan aunque no lo diga abiertamente, te das cuenta que es así.
- A33: Genial, me interesa la relación humana que tenemos y me encanta su humildad, la humildad de un grande.
- A34: Creo que la relación se forma con la interacción de las personas así nos llegamos a conocer, con transparencia. A mí me gusta así, la sinceridad.

IUNA 2013

- A1: Nuestra profe es una madraza, nos tiene a todos como a sus pollitos, nos escucha, nos aconseja, nos reta. Estoy seguro que esa es la relación ideal, con mano firme y con dulzura a la vez. Demás está decir la cantidad de cosas que hace por nosotros, siempre está buscando y haciendo conciertos temáticos que ella misma organiza. Tocamos en todas partes además de algún domingo mate de por medio en su casa. Es super generosa. Es una relación de las que te dejan huella. La voy a extrañar.
- A2: A mi profe se le nota de quién fue alumna. Sigue sus pasos, es comunicativa y se ocupa muchísimo de nosotros. Eso te hace sentirte segura.
- A3: Hay una muy buena onda. Es una relación en la que tu voz tiene voto, se puede conversar e intercambiar ideas. Además del trato humano que tiene, espectacular está permanentemente pensando a dónde podemos ir a tocar, se busca lugares ella por su cuenta y nos manda.
- A4: Muchos dicen que mi profesor es un autoritario y que le falta humanidad, pero conmigo no es así. No te voy a negar que es exigente pero creo que sabe de mis limi-

- taciones y no es cruel, como dicen por ahí. La relación conmigo es buena y cordial, tampoco no le discuto nada. Así funciona.
- A5: Me gustaría una relación tranquila, en un ambiente de tranquilidad pero es imposible...
- A6: Bueno, de momento estoy evaluando la situación, recién entro acá y estoy de observador. Sé que mi profesor es el experto en el tema y por ahora no me animo a abrir la boca. A nivel trato personal, bien.
- A7: Me tocó una profesora joven, simpática y que es muy buena pianista. El trato es muy amable, todavía no te puedo hablar de una relación... es muy pronto.
- A8: Soy muy dicharachero y me gusta hacer bromas. Él me sabe llevar porque cuando me paso me lo dice... jaja... Es muy serio trabajando pianísticamente y es muy compañero de los alumnos. Tendrá unos 50 años más o menos, un poco más... no sé. Pero es muy cercano y trata de buscar soluciones, pero conversándolas, no me las da servidas.
- A9: Es una buena relación, aunque por momentos no encuentre filling conmigo. Tiene su manera de ser, es una señora que ya estará por jubilarse... supongo pero a pesar de la diferencia generacional, charlamos.
- A10: La pobre mujer a veces me mira como si estuviese medio loca, a veces nos ponemos a charlar de mis rayes y me corta y me dice «ponete a tocar». Me da muchas indicaciones y está muy bien.
- A11: Es muy dulce pero firme. Muy humana y generosa. Te inspira seguridad y eso vale mucho a la hora de presentarte a un examen. Nos presenta a los conciertos que organiza en la Scala de San Telmo además de las audiciones y está pendiente que después del estudio estemos foguenado el programa permanentemente.
- A12: Ya termino y la dejo en paz. Es buenísima y tiene una paciencia de santo. Sabe que no voy a hacer nada de forma profesional con el piano, es imposible por mi manera de ser, así que me deja hacer y no me pone mucha presión. Mer ha llevado de la mano durante estos cuatro años y me sentí muy acompañada por su parte. Lo que no se pudo hacer fue por culpa mía.
- A13: Muy buena, buenísima. Me gusta, porque se implica un montón. Está permanentemente buscando lugares donde tocar, ciclos, con su orquesta, se inventa lo que sea con tal que estemos sobre un escenario. El estudio es super detallado y cuidadoso. Me siento muy bien guiada.
- A14: En una relación es importante que haya diálogo, comunicación, si no hay diálogo no puede haber nada. El profesor tiene que enterarse qué necesidades tiene el alumno, además de las que él vea, para poder ayudarlo.
- A15: Creo que una buena relación, cordial y amable favorece al aprendizaje para poder sacar del alumno lo mejor. Si en cambio el profesor es agresivo, como sé que pasa en alguna cátedra por ahí, el alumno se cierra y no saca nada de él. Ojo, por ahí hay gente que necesita el látigo al lado para funcionar, cada uno es diferente...
- A16: Se establece una relación a partir de un objetivo en común. Existe un intercambio de opiniones y a partir de ahí el alumno está activo mentalmente para que saque sus pro-

pías conclusiones de lo que aprendió en clase. Además que se mantenga motivado por llegar a una solución a sus problemas.

A17: Considero que una relación basada en la confianza te lleva a buen puerto. Porque si no confías en tu profesor, estás listo.

A18: Cada profesor tiene su estilo para enseñar. La cuestión es que sea efectiva con cada alumno. De todos modos cada alumno es distinto de personalidad, sus inseguridades y todo eso el profesor lo tiene que evaluar y ver para dónde agarra.

A19: Debería tener una relación amable, respetuosa con el alumno y con sus opiniones... pero no es así. Me doy...

A20: Una relación se basa en la confianza... mirán quien lo dice... un desconfiado...

A21: Creo que una buena relación se basa en el entendimiento entre las personas.

A22: Debe haber mucha calidad humana, además de la calidad como profesional. Me parece que la docencia es una de las profesiones más difíciles porque hay mucho de psicología, herramientas para poder llegar a la persona, motivarla, levantarle su autoestima, mucho trabajo multidisciplinar. Yo estoy encantado con mi profe, lo pasamos bárbaro y terminás con mucha polenta encima que te querés comer el mundo...

A23: Bueno este año estamos mejor, la relación mejoró mucho. A veces puede ser que las personas estamos pasando por períodos complicados y el otro no lo sabe. Estoy contento porque el trato es más amable. Además que como pianista es un genio.

A24: Está re bien. Me siento muy bien preparada. Siento que me preocupa por mí, y todos mis compañeros. Es una profesora que se ve que a ella le enseñaron así, como ella nos enseña a nosotros, con cariño, firmeza y motivación.

A25: La relación es muy buena. Charlamos y cambiamos opiniones. Genial.

CSMA 2013-2014

A1: Bueno, ya está, est año acabo. Creo que en las relaciones debe de haber una estabilidad, sincera. Supongo que ser profesor debe ser muy difícil para encontrar los puntos en común entre las personas. Pero acá todos estamos por lo mismo, para aprender. La cuestión es que quien enseñe quiera hacerlo.

A2: Bueno, al final no siempre se establece una relación...

A3: No puede ser que una relación se base en la inestabilidad, que vayas a clase y no sepas con qué humor se va a encontrar tu profesor...

A4: Maja, una relación maja... sin entrar en detalles. Algunos no tienen nada de interés y otros se pasan al otro lado... demasiado posesivos.

A5: Lo ideal sería una relación sincera, transparente donde no te escatimen nada... ¿me entiendes? Eso...

A6: Considero que la relación entre un profesor y su alumno debe ser sagrada, de respeto, sincera.

A7: Es conocerse. Él sabe que yo no estudio nada y so sé que a él no le interesa nada de mí.

A8: Fue agradable, sin malos rollos pero sin contenido.

- A9: De confianza, es lo básico.
- A10: En las clases, la relación es estrictamente profesional, ni te pregunta si vas a dar un concierto o si te interesaría ir a un concurso... nada.
- A11: Creo que debe ser muy difícil ser profesor, porque es como que habrá que mantener un equilibrio justo, de interés, de diálogo, pero sin pasarse a lo posesivo.
- A12: Debería ser agradable, y no te de dolor de estómago antes de entrar a clase...
- A13: Creo que el tío pasa de los alumnos... no entiendo para qué está dando clases si lo que a él le gusta es acompañar...
- A14: Todo sigue igual.
- A15: Me siento sin relación, pero no es de ahora... ya llevo rato así.
- A16: Creo que está muy bien la relación cuando nos tomamos un café en el bar... normal... En clase... aquí más piano... ahora forte... y ya. Pero no resuelvo mis problemas, pero si no puedo hablar, nunca los va a saber...
- A17: Las cosas con el tiempo se van intensificando. La relación comenzó en 1º muy maja, pero a estas alturas siento un poco de agobio... demasiado celo.
- A18: Muy maja, te escucha, pero parece que quiere tomar el puesto de padre...
- A19: Es buena, el tío es majo... sabe que yo estudio poco... ya sabe...
- A20: Amable, muy buena, pero él es el que decide todo, no te deja decidir por tu cuenta, todo lo tiene que saber y tiene que estar enterado, si no lo haces es que se pone mal...
- A21: De mucha confianza, creo que es lo que debería ser siempre.
- A22: Para mí es el más majo de todos de los que hay aquí, tiene mucha humanidad, te motiva y te deja hacer... no necesita estar agobiándote con las cosas, te da libertad y todo lo charlamos.
- A23: Tengo la sensación que pasa de todo...
- A24: Creo que una buena relación se sustenta si los dos hacen el mismo esfuerzo. Yo siento que necesito una estabilidad y no la tengo.
- A25: Ya no es tan buena como al principio. Me agota pensar que no puedo decidir nada por mi cuenta porque si no le dejo decidir a él, le sienta mal...
- A26: A veces creo que no es consciente de lo celoso que es... y si le dices algo que no encaja con él, te dice: «bueno...bueno...» en un tono de desinterés, para hacerte saber que no está de acuerdo.
- A27: Sientes confianza, que te apoya, es un modelo de profesionalidad y de humanidad.
- A28: Así, como la que tenemos con nuestro profesor, íntegra, de confianza y transparente, sin rollos extraños de celos, envidias que muchos fomentan.
- A29: Yo recién empiezo y la relación con el profesor es muy buena. Siento que no me presiona para que vaya entrando en la dinámica del superior. Sé que le puedo preguntar cosas.
- A30: Es todo un cambio, muy fuerte. Por suerte el profe es majo y es de los que te hace pensar para buscar las soluciones, no te las da servidas.
- A31: Muy buena, me siento muy cómoda.
- A32: Me tiemblan mucho las manos y eso fue lo primero que me dijo mi profesor... ya

me dio mal rollo porque para mí es todo un tema y él me lo hace notar más... no sé cómo seguirá esto... si recién empiezo, no me quiero imaginar. Pensé que me iba a ayudar...

A33: El profe es majo, está bien. Creo que por ahora siento un poco de distancia, es cierto que apenas nos conocemos, espero que vaya a mejor.

A34: No está mal... va un poco de super pianista... Me parece que yo voy a ir a mi rollo como siempre...

A35: Tranquila. Conozco algún caso que ha terminado con tendinitis, por el mal rollo con el profesor.

A36: Me da igual...

IUNA 2014

A1: Bien, obvio que él es el que sabe acá y te aseguro que te lo hace saber...

A2: De confianza mutua. Yo me dejo llevar porque me siento segura, cada decisión que toma para nosotros ya está pensada y experimentada. Voy tranquila. Además como persona es re macanuda

A3: Re buena. Cuando estamos en una clase, varios pibes, propone discusiones dice: «a ver, vos, cómo resolverías esto?... Está re bueno porque no estás ahí, esperando que el otro termine para tocar y vos ahí como un salame sin hacer nada, te hace participar y pensar todo el tiempo.

A4: Está muy bien. Es macanuda. Obvio que está en su papel de profe que sabe y decide, pero por lo menos te escucha.

A5: Creo que no me aguanta más... dice que necesito ayuda y que así no puedo seguir. Creo que tiene razón, porque no soluciono mis temores, mis inseguridades que van más allá de tocar el piano frente a alguien... Es muy buena conmigo y me quiere ayudar pero dice que ya no puede hacer más por mí más que yo misma.

A6: Me siento segura, muy bien llevada. Eso te da confianza y seguridad.

A7: Ya nos conocemos más y tenemos una relación muy linda a nivel personal. A nivel profesional me está ayudando un montón y eso te da seguridad.

A8: Para mí esta relación es justa. Me gusta el diálogo y que se interese por lo que pienso, lo charlamos y me explica las razones. Fenómeno.

A9: La relación es buena o mala, dependiendo de lo que las personas tengan como objetivo común. Creo que el objetivo común debe ser una buena enseñanza-aprendizaje, basada en la implicancia, la preparación, el esfuerzo, la exigencia y todo con cariño

A10: Creo depende de cómo esté planteada la relación entre los dos, aprendes o no.

A11: Me parece que una buena relación se basa en el entendimiento, porque si tu profesor te escucha, te puede entender.

A12: He llegado a confiar y dejarme llevar. Eso en mí era impensable... Está re bueno.

A13: Basada en el diálogo. Obvio que tu profesora es la que sabe acá y tenés que confiar en ella si no no te sirve.

A14: Genial!!!! Estamos como chanchos... jaja. Ya desde que tomé la decisión de irme a

Holanda cuando termine acá, está muy metida en mi preparación a otros niveles, me aconseja mucho pero no me mandonea... ya nos conocemos.

A15: Mejor, aunque el pedestal sigue ahí... eso no cambia... pero a nivel personal estamos mejor.

A16: Muy buena, ella tiene una capacidad de trabajo enorme y nunca pierde su calidad humana, su talante como personas. No conmigo, porque nos llevamos espectacular, pero a veces he visto que ha tenido que tener mucha mano izquierda con alguna compañera que no está muy bien del bocho y ves cómo se preocupa, de verdad, en buscar la manera de ayudar. Estoy convencida que no sirve de nada ser un buen profesor de piano si no hay una sensibilidad humana atrás.

A17: La verdad que en todos estos años, he descubierto una persona humanamente increíble, cercana, además de transmitirme todo lo que sabe y que se implica muchísimo con una gran profesionalidad. Te ayuda en todo lo que le preguntes, y no le importa que no sea en hora de clase. Muy generosa.

A18: Es buenísima. Puedo plantear todas mis inquietudes, que son un poco. Me escucha y charlamos. Con cariño, muy buen humor, pero con firmeza.

A19: Para mí es super importante la relación que estamos teniendo. Me escucha y sabe de mis complejos por mi tamaño... Me estoy sintiendo como aliviada porque me ayuda a superarme.

A20: Creo en las buenas relaciones, de respeto y que te haga sentir que estás bien guiado. A nivel personal... todavía es un poco pronto... ya veré.

A21: Afectuosa, muy cariñosa. Esa es la sensación que tengo en este momento. Por ahora, recién empiezo, no puedo decir mucho. Lo que sí me siento es que estoy caminando sobre algo sólido porque el primer día me contó todo lo que vamos ir haciendo durante el año. Está muy bien que te organicen la agenda. Me dijo que no me preocupe, que cada cosa me la irá diciendo a lo largo del año.

A22: Veo que la paciencia es uno de los puntos importantes en una relación... más conmigo... va a tener que tener mucha... jaja.

A23: La relación es buena, de momento. Digo, porque y soy un poco caradura y vago, así que si me tiene paciencia...

Ante esta problemática ¿pides ayuda a tu profesor/a de instrumento? ¿Qué opciones te da?

CSMA 2009-2010

A1: Sí, aunque nunca lo he pedido

A2: Nunca

A3: No lo hice.

A4: Sí le he pedido ayuda, y me dijo que lo hablaríamos...

A5: No he tenido necesidad.

- A6: Sí, aunque no lo he hecho.
A7: No lo he hecho.
A8: No sé.
A9: Supongo.
A10: Sí, creo que sí.
A11: Aún no tuve necesidad hasta ahora.
A12: No lo hice.
A13: No se me ocurrió.
A14: No pensé en ello.
A15: Debería pedirle si lo necesitara.
A16: Espero que me ayude.
A17: No sé.
A18: A lo mejor...
A19: La verdad no se me ocurrió.
A20: Sí, le pediría.
A21: Sí. Hicimos algunos ejercicios de respiración y relajación de los brazos.
A22: Supongo que me ayudaría...
A23: No lo sé.
A24: Quizás...
A25: No, no sé... no lo he hablado nunca con él.
A26: Dudo que me pueda ayudar.
A27: Creo que sí.
A28: Lo he hecho, y bien. Me enseñó a tumbarme en el suelo y hacer respiraciones.
A29: Seguramente.
A30: No estoy seguro.
A31: Puede ser, aunque voy a Técnica Alexander
A32: Me mandó a que cursara Miedo Escénico.
A33: Nunca lo hice.
A34: Lo probaré.
A35: Supongo que sí.
A36: No lo hice por ahora...
A367 Por ahora no.
A38: Sí. Me dio algunas indicaciones para antes de tocar, como respiraciones profundas, cerrar los ojos y concentrarme.
A39: Sí. Me dijo que la Técnica Alexander era muy buena
A40: Nunca se lo pedí. Creo que me ayudaría... no lo sé...

IUNA 2010

- A1: Sé que La Gorda nos ayudaría, pero lo más importante es que ella vería el problema antes que nosotros abramos la boca para contárselo.
A2: Sí, por supuesto y me la da como a todos. Trabajamos mucho la escena, la visualiza-

- ción, los ensayos, las respiraciones... un montón de cosas.
- A3: Como mi miedo es pifiar, nos focalizamos en un trabajo de análisis muy milimétrico para tener todo bajo control.
- A4: Por ahora me da un poco de cosa pedirle nada... como es un poco cerrado y chapado a la antigua... ya veré más adelante. Pero supongo que me planto con el problema, seguramente me dirá algo.
- A5: Sí, consejos nos da, no puedo decir nada...
- A6: Es que con nosotros no llega el agua al río... me entendés?
- A7: Sí, sé que me ayudaría.
- A8: Mi profesor es bastante optimista con nosotros y en general se ocupa. Para él la solución es tocar y tocar todo lo que puedas frente al público; pero también es cierto que se preocupa porque tengamos una buena preparación. Si no es así te dice: «no te presentes, no estás preparado».
- A9: La verdad es que no tengo problema de miedos... el nerviosismo normal, poco. Pero como estamos permanentemente subidos a los escenarios ya sea para exámenes, conciertos o concursos, no tenemos mucho problema.
- A10: Sí, claro. Ella es un encanto y nos presenta a todas partes, porque sabe que lo que más nervios me da es las situaciones en sí.
- A11: Sí, charlamos mucho. Al principio me parecía un poco distante, pero ahora pasaron unos meses y veo cómo lleva las cosas. Hacemos todo un ritual ensayado, visualizando la situación y está genial.
- A12: Sí, le pido ayuda por lo que va a venir y charlamos mucho. No sé si seré capaz de responderle...
- A13: Sí, nos aconseja siempre que puede. A pesar de ser un poquito distante, cuando te ve con un problema se acerca un montón.
- A14: Yo vengo vacunada desde Armenia, allí no te dejan ni pensar en el miedo, no te dan opción, si tenés miedo escénico te echan...
- A15: Sí, se la pido porque me cuesta el tema escenario. Estamos charlando bastante porque lo que me pone nerviosa es pensar en la gente y esas cosas, no en las obras porque las estudio muchísimo y bien analizadas.
- A16: Bueno, más o menos... porque a él no le interesa lo que a mí me interesa: el jazz, y eso no le gusta mucho. Si hago jazz no tengo problema de escena, pero sola y tocando clásico sí, porque no estoy cómoda.
- A17: Creo que es muy importante sentirte apoyado por tu profesora y saber que podés contar con ella para lo que necesites. Yo tuve una época muy difícil con depresión y ella me ayudo mucho. Sé que puedo contar con ella.
- A18: Es que no tengo ese problema... ya estoy tan canchera que ni me lo planteo ni se lo planteo a la Gorda, además ella lo sabía antes que yo.
- A19: Sí, pero me da un poco de vergüenza... porque es hombre y hay cosas que... son de mujeres... de nervios más íntimos... no sé por ahora no me animo. Seguro que si le digo me va a ayudar, pero prefiero esperar un poquito.
- A20: Mi profesor es hiperactivo, no nos deja descansar ni un minuto una vez que tenemos

el programa armado. Nunca he sentido que no pudiese contar con él, es muy macanudo y abierto. Si necesitara ayuda se la pediría sin duda.

A21: Yo soy muy susceptible y mi profesora muy sobreprotectora y mandona, pero me viene bien por mi carácter. Sí, le pido ayuda y me la da. Hacemos muchas cosas para intentar solucionar mis inseguridades, desde el estudio de las obras desde todos los ángulos posibles y después los ensayos, fogueos, simulaciones, visualizaciones.

A22: La verdad es que nunca tuve necesidad de pedirle consejo con respecto al miedo, porque nunca lo tuve. De todos modos si lo tuviese seguro que me ayudaría.

A23: No he tenido necesidad. Seguramente me hubiese ayudado si se lo hubiese pedido.

A24: La relación con mi profesora es excelente, sé que si ella hubiera visto que yo tenía un problema con el escenario lo hubiera detectado al primer segundo. Pero como no fue así, al contrario, no hubo necesidad.

CSMA 2010-2011

A1: Nunca le pedí nada.

A2: No.

A3: No, nada.

A4: Sigo esperando.

A5: No, porque no hay comunicación.

A6: Se la pediría, pero no estoy muy segura.

A7: No.

A8: No creo...

A9: No me siento... pienso que me va a mirar torcido...

A10: Puede que me diga que sí...

A11: No tuve ocasión de hacerlo, igualmente no te escucha mucho.

A12: Ahora sí, le estuve pidiendo consejos y hablamos y se preocupa por buscar soluciones.

A13: No se me había ocurrido, pero este curso planteamos problemas y nos ayuda a pensar para buscar las soluciones.

A14: Debería ser así, pero lo dudo.

A15: Podría probar... pero no sé...

A16: Espero que sí, pero me da la impresión que tiene no hay comunicación abierta en dos canales, solo en uno...

A17: Creo que me escucharía, pero no sé si me respondería...

A18: Le he pedido orientación, me dice que sí, pero no hace nada.

A19: Pedir ayuda... no se me ocurrió... Supongo que me ayudaría...

A20: Sí, sé que no tendría problema porque es un tío que te escucha y si le planteas algo se queda pensando hasta que te orienta.

A21: Sí, y me la ha dado. Hemos hecho ejercicios de relajación y respiración que nunca me habían dicho.

A22: Sé que sí. Me está ayudando mucho a controlar las obras con un análisis muy deta-

llado. Este curso acabo el fin de grado y lo llevo muy contenta.

A23: Por suerte la relación es muy buena y le puedo contar mis cosas. Antes no lo hacía.

Creo que básicamente me estuvo hablando de mí, mi trabajo y mi valía.

A24: No sé si le plantearía algo. A estas alturas ya sé como está el patio...

A25: Creo que sí le pediría ayuda si la necesitara, en general no tengo nervios así que lo que me está ayudando es en el estudio...

A26: No creo que le interese, o que sepa cómo ayudarnos...

A27: Como pedir, se puede pedir... ahora que te conteste es otra cosa.

A28: Bueno, lo que hizo fue bien pero muy poco... algunas respiraciones...

A29: Sí, me he dado cuenta que tengo un profesor que te sabe escuchar y ayudar.

A30: Tengo mis dudas porque no es estable.

A31: Yo lo resuelvo con Técnica Alexander, la parte de postura. La cuestión pianística, hago lo que puedo, no pido nada.

A32: Le hice un planteo y me mandó a que cursara Miedo Escénico...

A33: No me atrevo.

A34: Me complació en escucharme, nada más.

A35: A ver... supongo que si le vas con un problema y no te escucha ya es para morirse... aunque conozco su personalidad de ignorar a todo el mundo, creo que si le insisto y lo machaco al final me diría algo... Por ahí, lo probaría para ver qué pasa... por fastidiar...

A36: No lo hice ni lo haré.

A367 Le he planteado mis nervios, más que nada por el fin de grado. Así que me está ayudando a poder controlarlos y concentrándome en mi trabajo.

A38: Sí, porque me encontraba muy mal, y charlando me contó que él tenía el mismo problema. Llegamos a la conclusión que no estaba segura porque estoy muy autoexigida.

A39: Me parece que no va a ser posible.

A40: Yo necesito algo que me de tranquilidad. No sé dónde estará la respuesta. De momento no me atrevo a pedir ayuda, me falta confianza y hablarlo.

A41: Yo no tengo miedo en general... Tengo mis inseguridades normales. Creo que si tuviese un problema mi profesor me ayudaría.

IUNA 2011

A1: Sí, ella sabe que mi punto débil son los concursos, así que estamos trabajando para eso.

A2: Ella sabe que me incluye mucho lo que dicen... el qué dirán, incluida ella, así que charlamos mucho del tema y me hace ver que en esos momentos sobre un escenario no tiene que existir más que el piano, la música y yo.

A3: Sí, me escucha cuando le voy con un problema. No tanto de escena, porque mi problema no pasa mucho por ahí, sino a hacer las cosas bien y que se quede conforme conmigo. Eso requiere mucha charla...

A4: Si, al final le dije que mi problema es que él no se quede contento conmigo... Y creo

- que eso lo ablandó un montón. Así que ahora me habla de que piense en mí y no en él... esas cosas.
- A5: Sí, le planteé el tema de mi memoria, y estamos trabajando en eso. Y sabés qué? Me dijo: «¿por qué no me lo dijiste antes?». Me quedé muda.
- A6: Yo no tengo miedo, creo que al contrario, la Gorda tiene miedo de mis locuras... jajaja.
- A7: Mi profesor es distante, creo que es de los más viejos del IUNA Tiene esa manera de ser a lo antiguo, elije a sus alumnos en los exámenes de acceso con lupa, si no sos medio genio no te quiere. Después no se preocupa mucho por tus problemas... mejor dicho, nada. Pero sí quiere que toques como los dioses para lucirse él. Pero si me planto con un problema en serio, creo que sí, me ayudaría.
- A8: En general no tengo muchos problemas con el público. Estamos permanentemente tocando así que creo que la solución está ahí.
- A9: Creo que nos ayuda sin pedírselo, con todas las actuaciones a las que nos hace enfrentar prácticamente todos los meses. Te alienta siempre para que te presentes a todos los concursos, y como persona es genial.
- A10: Ella analiza tus falencias antes que te enteres... así que ataca el problema antes que se presente.
- A11: A mí me gusta saber que puedo contar con ella, siempre. Por supuesto que el tema escena lo trabajamos mucho, hasta los saludos... nada queda sin trabajar.
- A12: Sí, me hace de psicóloga... la tengo loca a la pobre. No puede con mis rayes. Sabe que soy un desastre y que con el piano no me da para mucho.
- A13: Mi profesora nos motiva para que nos presentemos a todos los concursos de Buenos Aires y si podés en el interior, también. Yo siempre me dejé llevar por ella y me fue muy bien, nunca sentí miedo, si un poco de nervios cuando estás inseguro... pero eso ya sabés por qué es...
- A14: Ni pienso, porque como no tenemos ninguna relación, no pido nada... además yo no tengo miedo así que para qué...? Y si fuese yo una persona con miedos... no sé si le preguntaría o si me ayudaría... pienso que eso sí, pero yo preguntarle? No sé... tengo mis dudas.
- A15: Sí, me ayuda un montón porque confío en ella. Estoy viendo los resultados. Ya desde el año pasado que me siento mejor.
- A16: Yo no tengo miedos, así que no he sentido la necesidad de plantear ninguna problemática. Sí, el refuerzo de la manera de estudiar, que es super importante, te cambia mucho la óptica de las obras. Muy bien. Si le tuviese que pedir ayuda? Por supuesto que me la daría, ninguna duda.
- A17: He tenido un apoyo increíble y lo sigo teniendo. Me ha empujado casi a trompadas pero con dulzura, es bárbara!!! No tengo palabras para agradecerle todo. Pensé que no iba a poder llegar a hacer la tesina por mi depresión, pero me siento fenómeno y con muchas ganas. Lo mío era miedo a mis pensamientos más que a otra cosa.
- A18: El primer día enseguida se dio cuenta de mis inseguridades, así que atacó por ahí. Empezamos a estudiar de una manera que yo nunca había hecho y me está dando mucha seguridad.

- A19: Bueno, estoy mucho mejor con las obras, por ese lado me ha ayudado mucho, cambié muchas cosas en el estudio y me vino fenómeno. En realidad nunca le pedí ayuda porque me daba vergüenza, pero él solito me empezó a ayudar... creo que se dio cuenta de mis locuras...
- A20: La verdad es que nunca se lo planteé porque nunca tuve miedo. Si lo hubiese tenido, seguro que me hubiese ayudado, porque lo he visto en algunos compañeros.
- A21: Me sigue ayudando, creo que está apuntando a mi autoestima... además de todo lo otro.
- A22: El diálogo es lo primero, además de escuchar a ver cómo tocás. Yo no tengo miedos y mi profe se dio cuenta enseguida que soy medio cara dura... Si tuviese un problema un dudaría ni un segundo en planteárselo porque sé que me ayudaría.
- A23: No tengo ningún problema y si lo tuviese estoy segurísimo que me daría una mano.
- A24: Creo que para pedir un consejo uno tiene que sentirse un poco cercano al otro, por ahora no es así. Seguramente me ayudaría, veremos más adelante.
- A25: Yo no tengo ese problema así que ni lo cuestiono. No me cabe duda de la generosidad de mi profesora con los que sí tienen miedo.
- A26: Cuando la relación es buena, te sentís que podés descargar en el otro tus miedos. Lo mío va por el lado fisiológico, la relajación, la respiración, así que empezamos a trabajar por ahí.

CSMA 2011-2012

- A1: No creo que una persona inestable te pueda ayudar.
- A2: No, gracias.
- A3: Creo que si le pido un consejo netamente pianístico puede que me ayude, pero si es sobre los nervios o algo con la escena... tengo mis dudas.
- A4: Ya no pido nada...
- A5: No, porque no pone nada de su parte, así no se puede hacer nada.
- A6: Al final me animé y le pedí ayuda porque tengo muchos fallos técnicos cuando toco en audiciones, y me dijo que no me preocupara que lo íbamos a arreglar... a ver...
- A7: No.
- A8: Yo creo que muchas veces no te deja hablar, preguntar ni nada para que no lo pilles en algo que no domina.
- A9: No, paso.
- A10: Yo he ido adquiriendo seguridad en mí mismo, solo. No he tenido ayuda. Tampoco se le he pedido a mi profesor porque no tenemos una relación... fluida.
- A11: Hay que hacer lo que él dice, calladita.
- A12: Estamos trabajando la seguridad en la memoria, con un trabajo muy meticuloso con las obras, desde varios puntos de vista. Me ayuda mucho.
- A13: Le dije si me podía ayudar a no descontrolarme. Inmediatamente empezamos a trabajar la concentración. Me va muy bien.
- A14: No, no tengo ganas.

- A15: No escucha...
- A16: Sí, hablamos pero en algún momento la conversación se transforma en monólogo. Y se acabó.
- A17: Tengo mis dudas, pero como ya acabo... no me importa.
- A18: He decidido buscar las respuestas yo solo.
- A19: Le comenté mis inseguridades y me dijo que debería cambiar la forma de estudiar cuando estoy solo, y me está dando pautas para que mi estudio sea más efectivo sin tener que pasarme tantas horas repitiendo.
- A20: Pienso que te orienta si lo que le planteas es algo que le interese.
- A21: Bueno, no fue gran cosa, pero algo hizo.
- A22: Conmigo ha estado bien. Pero no es siempre así, tiene sus días.
- A23: Hay muy buen diálogo entre los dos. Podemos hablar de muchas cosas y entre los dos buscamos las soluciones.
- A24: A veces está en clase pero seguramente pensando en sus cosas. No es para plantearle nada.
- A25: No he pedido ayuda a mi profesor de instrumento pero sí al de Técnica Alexander. Él me ayudó.
- A26: No, prefiero seguir así.
- A27: Es perder el tiempo
- A28: He perdido mucha energía en esto. Paso y acabo.
- A29: No, porque no me interesa, porque no le intereso.
- A30: Por ahora no. Veré más adelante.
- A31: No sé, esperaré un poco.
- A32: Creo que mi profe es un tío en el que puedo confiar... Por ahora no le planteo nada.
- A33: Quería plantearle mis problemas con la memoria. Todavía no lo hice.
- A34: Le voy a plantear mis inseguridades con la obras, a ver qué pasa.
- A35: Yo sé que estudio poco así que por ahora cierro la boca.
- A36: Me siento con problemas de recursos. A ver si me ayuda.
- A367 Sí, sé que me va a ayudar. Tenemos muchas cosas que trabajar. Lo que él diga.
- A38: Creo que el curso pasado coincidieron los astros porque estuvo muy bien, se sintió identificado, no sé... pero ya no hay más.
- A39: Le pedí que si podíamos trabajar algo con respecto a mi concentración. Me dijo que sí... pero por ahora nada.
- A40: No le he pedido ayuda en nada en especial. Estamos trabajando muy bien.
- A41: No creo que le pida nada...
- A42: Mi profesor no tiene ni idea... Paso de él...
- A43: Por ahora no.
- A44: A mí me mandó a que cursara Miedo Escénico, como para sacarse el paquete de encima...
- A45: Le comenté mis problemas son la memoria. Estoy esperando una respuesta.
- A46: Sí, le planteo problemas pianísticos y me los resuelve.
- A47: Todavía no le dije de ningún problema en particular.

- A48: No creo que me diga nada. Me deja hacer.
- A49: No le voy a plantear nada... pa qué?
- A50: Por ahora no tengo dudas para preguntarle. Antes de decirle nada, estoy trabajando en todo lo que me indica.
- A51: Sí, con él se puede hablar. No hizo falta que le cuente mis problemas, ya los vio y los estamos solucionando.
- A52: Estamos trabajando en la preparación, que es lo que yo tenía dudas.
- A53: No, nada. Está todo bien...
- A54: Creo que no hay muchas respuestas por su parte.
- A55: Se le puede preguntar cualquier cosa, que te la contesta, se siente que se le infla el ego cuando te resuelve algo. Se piensa que es el líder...
- A56: Claro que sí. Enseguida se dio cuenta de mis problemas técnicos y los estamos solucionando.
- A57: Sí, él siempre está a tu disposición para lo que necesites. Eso es fantástico.
- A58: Yo le planteo cosas y me ayuda a resolverlas. Está muy bien

IUNA 2012

- A1: Seguimos luchando con los concursos, y me está yendo muy bien, hasta puedo centrarme en la música. Es mi punto débil, pero ahora ya no tanto. Eso que te falte el aplauso final, es muy frío... la verdad es que no me gustan. Pero hemos llegado a la conclusión que había que probarlo y ya nos dimos cuenta que es esa frialdad de la situación la que no encaja conmigo. Lo que sí son los cantantes y lo charlamos y me convencí que mi vida va a ir por ahí, acompañando cantantes, lo disfruto muchísimo. Y en definitiva, como dice la profe, hay que hacer los que te haga feliz porque además va a ser tu vida.
- A2: Creo que estamos en un período en el que la comunicación con tu profe es súper importante porque vas superando los problemas y ya podrías empezar a pensar qué vas a hacer de tu vida. Y esa es una de las ayudas más importantes que me está dando.
- A3: Hace rato que le planteé mi problema, que ella lo cazó al vuelo... por supuesto. Así que estamos solucionando con un estudio increíble de las obras y mucha charla.
- A4: Él sabe que lo que piense o diga es muy importante para mí, así que estamos trabajando muchas cosas, las obras, las audiciones pero sobre todo está tratando de darme tranquilidad con respecto a lo que él me pueda decir.
- A5: Cuando le planteé el problema de mi memoria, enseguida nos pusimos a laburar y estoy mucho mejor, estoy contenta.
- A6: Sin problemas, al contrario.
- A7: Ya sabe que lo que me importa es la preparación, ese es mi mayor temor a no estar bien preparado. Así que como me ve un poco obsesivo con el tema, me sigue la corriente y trabajamos muchísimo las obras a todos los niveles para no dejar nada suelto.

- A8: Por suerte estoy con un profe muy bueno en todo sentido. Una de mis inquietudes era la tensión muscular. No hizo falta que le pidiera ayuda porque lo vio enseguida y nos pusimos a trabajar.
- A9: Sin palabras. Es lo más grande!!! Me ha ayudado en todo y más... hemos trabajado como chinas y siempre con buena onda. Todo lo que te puedas imaginar, lo ha hecho. Incluso la parte mental de pensar boludeces cuando vas a salir a escena, al qué dirán... bueno todo eso, se fue. Increíble, che!!!
- A10: Siuuuuu, si es por pedir ayuda, soy la primera!!!! Por supuesto que le planteé muchas cosas, pero eran tantas que me dijo, «vamos por partes»...
- A11: Todo lo hemos ensayado, nada queda sin ensayar y visualizar. Además del trabajo de las obras que es al milímetro!!! Más ayuda no puedo pedir.
- A12: La tengo loca a mi pobre profesora con los pedidos de auxilio... claro que me ayuda, el tema soy yo...
- A13: Todavía, estoy en 1º y si bien yo venía con muchas tablas encima, era otro nivel. Pero mi profesor me está ayudando un montón y estamos haciendo un estudio re bueno de las obras y la escena. Ni qué hablar de la cantidad de conciertos, audiciones, concursos y todas las cosas que te puedas imaginar, que tiene en su cabeza programadas.
- A14: No, nada. No me interesa su ayuda. No la necesito.
- A15: Sí, me ayuda. Hemos trabajado mucho la concentración y las obras. Ya casi no tengo miedos, estoy encantada!!!
- A16: Sí, me ayuda muchísimo en cómo encarar las obras desde muchos puntos de vista. Por suerte no sufro ningún tipo de nerviosismo así que estoy muy bien, haciendo un estudio del repertorio que me encanta.
- A17: Le dije que mi problema es que siento que mi manera de estudiar no era buena. Enseguida charlamos y nos pusimos a trabajar. Es como si hubiese hecho un diagnóstico...
- A18: Estoy mejorando mucho porque estamos trabajando en mis inseguridades en el estudio. Voy viendo los resultados.
- A19: Bueno, creo que la cosa no da para más, hemos tenido momentos felices... pero se acabó. Ya no le pido nada, quizás no llegué a cumplir con sus expectativas, esperaría más de mí, pero no tengo más, no puedo mas.
- A20: Estoy estudiando el terreno, antes de decir nada.
- A21: Sí, le he pedido ayuda y me la ha dado. Ha hecho un doble trabajo, por un lado el tema netamente pianístico y por otro el de mi personalidad. Me siento mucho mejor, incluso estaba pensando ir a EEUU cuando acabe. Eso en mí era impensable...
- A22: No tengo dramas. En lo que sí estamos trabajando mucho es en el repertorio y cosas técnicas. Un fenómeno.
- A23: Yo nunca he tenido problemas de nervios o miedos.
- A24: Tengo la suerte de no tener problemas con los nervios, porque no sé si le pediría ayuda a mi profesor, es un poco distante... no sé si le interesaría.
- A25: No tengo problemas de miedos. Lo que sí siempre le estoy pidiendo ayuda o consejos a la hora de encarar una obra, el estudio. Me encanta cómo desmenuza las obras.
- A26: Seguimos trabajando con la relajación y me ayuda mucho.

CSMA 2012-2013

- A1: Ya estoy en 4º y la única ayuda que he recibido fue de parte del profesor de Técnica Alexander. Además de los ejercicios y toma de conciencia, es muy majo y se puede hablar con él. El de piano no se entera...
- A2: No gracias.
- A3: Sí, sí. Hemos resuelto muchas cosas.
- A4: Yo lo tomo como es... no planteo mucha cosa.
- A5: Sí, claro que le he planteado cosas y me ha ayudado mucho.
- A6: No, no tiene sentido.
- A7: Le comenté un par de dudas con algunas obras. Me dijo lo que pensaba, cómo resolverla, y bien. Fue un minuto no más.
- A8: No. No veo que podamos hablar.
- A9: Estoy inseguro si decir algo.
- A10: Seguimos trabajando el tipo de estudio. No tengo planteos para hacerle.
- A11: Le comenté algo sobre mis problemas de memoria. Me dijo que lo íbamos a trabajar un poco más adelante.
- A12: Le dije que estaba un poco inseguro con las obras, si me podía ayudar. Y me preguntó qué me pasaba. Le dijo: «eso, que me siento inseguro...» y me dijo «hay que currar más».
- A13: Bah... paso de hacer planteos.
- A14: Le comenté de algunos problemas técnicos que no consigo resolver, a ver si me ayudaba. Me dijo que sí, claro. Estuvimos haciendo ejercicios de relajación... Pero me hubiese gustado que me los indicara en las obras específicamente.
- A15: Estamos trabajando mis inseguridades en las obras. Tengo muchas así que hasta que no termine con esto no sé si me quedarán dudas.
- A16: Ya no pregunto más.
- A17: Seguimos trabajando mucho análisis y aspectos técnicos. Todavía no tengo dudas que plantear.
- A18: Yo he cambiado mi manera de estudiar, pero nadie me lo dijo, yo solita pensé: esto así no funciona así que tengo que hacer algo... y lo hice. A mi profesor... no existe.
- A19: Paso totalmente.
- A20: No, no.
- A21: Para qué le voy a preguntar? Y con la Psiquiatra de Miedo Escénico... hacemos chorradas, pero no me veo que solucione nada.
- A22: Sigo en la espera.
- A23: Sí, puedes preguntarle cualquier cosa. Por ahora no le pillé en nada que no sepa.
- A24: No le puedo plantear nada porque no terminamos el tipo de estudio que él quiere. Cuando terminemos ese período, veré.
- A25: No gracias... no me apetece.
- A26: Seguimos currando en las cosas que él tiene programado. Luego si me queda alguna duda, se la diré.

- A27: Seguimos trabajando mis problemas de memoria y de inseguridades.
- A28: Si le planteo algo, enseguida buscamos la solución juntos... quiere que yo piense, no me quiere dar la solución servida.
- A29: No...
- A30: Siento cerrado el canal... me quedaré con mis inseguridades...
- A31: Se pavonea un montón cuando te resuelve algo. Pero me da igual con tal que me de soluciones.
- A32: Yo me centro mucho en la técnica y él la aplica a la interpretación. Es una solución...
- A33: Es majísimo. Siempre tiene tiempo para escucharte. Y para que pensemos juntos las soluciones.
- A34: Sí que le digo mis dudas. Enseguida nos ponemos a trabajar en ello.

IUNA 2013

- A1: Creo que el haber charlado el año pasado de mi futuro, me sacó un peso de encima porque no sabía qué iba a hacer con mi piano. Ahora lo tengo claro. Creo que la mejor ayuda es la comunicación.
- A2: Me estoy focalizando en hacer la tesina, estamos trabajando cómo será ese día. Por supuesto que ya he ido a ver a muchos chicos haciéndola y ya me veo ahí. La visualización te ayuda un montón.
- A3: Genial, me ayudó muchísimo. El trabajo de hormiga fue increíble y me dio una seguridad impresionante. Esa era la ayuda que necesitaba.
- A4: Llegó la tesina. Espero no decepcionar a mi profe. Hemos trabajado mucho el repertorio y espero poder responderle bien.
- A5: La relación es mala... para qué te voy a mentir. Pero en el tema de la memoria me ayudó y lo pude solucionar. Ya está no pido más.
- A6: Creo que no le tengo que pedir nada, por lo que sé y me han dicho, él ya viene empaquetado de fábrica
- A7: Desde el primer día me preguntó cuales eran mis miedos o qué sentía que me faltaba, además de lo que ella ya había visto en mí. Lo primero que estamos haciendo es el trabajo del estudio de las obras.
- A8: Ahora estamos trabajando la memoria, que eso me genera tensión también.
- A9: No tengo dramas... charlamos y me planteó el trabajo del año entero. No necesito más.
- A10: Trata de ayudarme en todo lo que puede, charlamos y creo que tiene razón en que tengo que buscar ayuda profesional... un terapeuta.
- A11: Uno de mis puntos débiles era la falta de memoria. Pero me ayudó mucho la manera de estudiar las obras, me cambió la vida.
- A12: Bueno, ya está. Hago mi tesina y no jodo más... Mi pobre profesora ya luchó bastante conmigo. También tengo que reconocer que no soy de mucho estudiar y me ha ayudado más de lo que yo hago por mí misma.

- A13: Estoy muy bien, me siento super apoyada y guiada. No necesito otra cosa.
- A14: En general no tengo problemas de nervios. Así que ese planteo no tengo necesidad de hacerlo. Lo que me ayuda mucho con las obras nuevas, y todo lo que vamos a hacer en el año.
- A15: Mis miedos los dejé atrás, antes de entrar al superior, por suerte. Lo que me está ayudando mi profesora es a encarar un repertorio comprometido con nuevas dificultades para mí.
- A16: Estoy muy bien, haciendo bien mi trabajo en el que mi profesora me ayuda un montón. Estoy bien.
- A17: Le he pedido ayuda en el estudio porque me daba cuenta que no me daba buenos resultados. Y me está ayudando mucho.
- A18: No tengo problemas para plantear con respecto al público. Nos hace presentar todo el tiempo en conciertos que organiza fuera del conservatorio, además de las audiciones y cosas que arman con otros profesores.
- A19: No, ya está bien... no pido nada más. Quiero hacer la tesina y ya está. Yo solita me fui resolviendo el tema de la escena porque me fui imaginando cómo iba a ser mi último día acá. Creo que estoy mentalmente preparada. Después me voy a hacer cámara con mi cuñada por ahí...
- A20: Le he pedido ayuda a mi profesora y al principio siempre estoy observado hasta que me convenzo porque empiezo a ver resultados. Vamos bien.
- A21: Nos entendemos muy bien. En general no tengo problemas con la escena. Solamente le dije que me faltan recursos. Estamos trabajando en eso.
- A22: es una genia!!! Tiene todo calculado, todo bajo control... lo que es la experiencia... mamma mía!!! No he tenido necesidad de pedirle nada. Ella te da por demás...
- A23: No tengo problemas. Estudio como me dicen y basta.
- A24: Como a mí no me gustan las sorpresas, y mi profesora lo sabe, trabajamos mucho los análisis. Lo demás no tengo drama.
- A25: Estoy muchísimo mejor de mis tensiones. Hemos trabajado mucho ese tema, además del repertorio, escena, ensayos etc. etc.

CSMA 2013-2014

- A1: No, paso.
- A2: Es algo que no tiene sentido para mí si no hay comunicación, ni diálogo.
- A3: Puf, me cuesta hablarle.
- A4: Sé que si tuviese una duda me ayudaría. Pero es que por ahora no tengo dudas.
- A5: Estoy esperando lo de mi memoria... no me olvido... jaja.
- A6: No planteo ningún tema porque me va a mandar a estudiar mil horas por día... esa es su solución a todos los males...
- A7: No me interesan.
- A8: Creo que dudo de si le interesa enseñar...

- A9: Estamos trabajando cosas específicas. Por ahora no me planteo hacerle ninguna pregunta porque no la necesito.
- A10: Paso y termino.
- A11: Seguramente si le planteara cosas me ayudaría. De momento no tengo nada... más que currar lo que me dice.
- A12: Al final, me estoy arreglando sola. Paso de preguntar nada.
- A13: No gracias.
- A14: No.
- A15: No, ¿para qué?
- A16: No he tenido respuesta.
- A17: Sí, le pregunto. Me da las soluciones, y ya. No me quiero enrollar porque lo conozco y después quiere que sigas tomando clase con él eternamente...
- A18: Por ahora no tengo dudas. Creo que ya no las tendré.
- A19: Paso.
- A20: No tengo dudas. Me las resolvió antes que se las planteara...
- A21: En su momento le hice un planteo con respecto a mi estudio y mis problemas con la memoria, lo estamos resolviendo. Pero me cuesta.
- A22: Sí, sé que me ayuda en todo lo que puede. Pero me hace pensar, no quiere que damos las soluciones enlatadas.
- A23: Nooo...
- A24: Paso, ya.
- A25: Cumple el objetivo, darme soluciones.
- A26: Soy un fanático de los problemas técnicos y él me los resuelve. Fenomenal.
- A27: sí, siempre cuento con él.
- A28: No hay problema. Sabes que tienes un gran apoyo en él. Tanto pianística como personalmente.
- A29: Es majísimo. Sé que le puedo plantear lo que sea. Me va a ayudar. De hecho me está ayudando con muchos problemas que traía.
- A30: Me escucha, porque sabe que me importa lo que piensen de mí. Así que me dijo que tenemos que trabajar la concentración.
- A31: No tengo problemas, pero si los tuviese no dudaría en preguntarle.
- A32: No, qué va... no pienso abrir la boca...
- A33: Me parece que no voy a hacer ningún planteo. Voy a ver qué pasa...
- A34: Creo que iré a mi rollo...
- A35: Por ahora hay buen rollo. Tampoco le cuestioné nada, ni le pregunté nada. A ver qué pasa cuando lo haga.
- A36: Paso.

IUNA 2014

- A1: No tengo que plantearle nada. Hacemos un muy buen trabajo.
- A2: Te diría que estoy casi bien, sin problemas. Seguimos trabajando las obras en el análisis y la relajación de los músculos en cada obra.
- A3: Ya no tengo miedos. También me ayudó a resolver lo de la memoria. Buenísimo.
- A4: No necesito, estoy bien. Me guía muy bien con el estudio, cómo encarar las obras qué, hacer con cada una.
- A5: Me ha ayudado un montón en reconocer que necesito otro tipo de ayuda, pero me llevó tiempo y a ella paciencia.
- A6: Estoy muy contenta, no necesito plantear nada más que alguna cosa de alguna obra o un pasaje.
- A7: Yo estoy bien, este año ya sé cómo trabajaremos, no es como el año pasado que era nueva acá y no sabía.
- A8: Por suerte no tengo que plantearme nada raro...
- A9: Me siento muy segura, no tengo problemas de nerviosismos. Ya hay un canal abierto de comunicación que está re bien y cualquier duda la charlamos.
- A10: Creo que he llegado al punto que me tenía mal, que era mi estudio, no me convencía. Ahora eso lo tengo arreglado.
- A11: No tengo problemas de escenario, estamos siempre subido a uno...
- A12: He confiado y me salió bien. He pedido ayuda y me salió bien...
- A13: En general no tenía problemas gordos que solucionar. Lo normal al encarar obras más grandes. Me está ayudando.
- A14: Aunque no necesité ayuda con el tema escénico, sí me fue guiando para prepararme para mi futuro cuando termine acá. Ahora estamos trabajando mucho las obras de la tesina porque además es el repertorio que voy a repetir en las pruebas para Holanda. No sé si allá voy a encontrar a una profe así... mmmm.
- A15: No tengo cosas que plantear, más de lo que me implica las obras.
- A16: Me ha ayudado mucho con las obras pero también a controlar mi temperamento, me flajelaba mucho si tenía algún pifie...
- A17: Me ha ayudado mucho con lo de la tendinitis. Ahora ya puedo centrarme más en la interpretación.
- A18: No tengo problemas. Es más me encanta todo. Solo le planteo problemas sobre las obras, el análisis, la bibliografía, el estilo... la vuelvo loca...
- A19: Me está ayudando mucho con el tema de mis manos chiquitas. Me está ayudando a buscar digitaciones apropiadas y así veo que buscando, puedo tocar muchas cosas que yo pensé que no iba a poder.
- A20: No me da mucha confianza... pero como no tengo problemas de escenario... por suerte no le tengo que pedir ayuda... no sé cómo reaccionaría.
- A21: Sí, le he planteado muchas dudas y estamos trabajando no solamente las obras sino la escena, mucho ensayo, visualizaciones, está muy bien.

A22: Yo le dije, «a mí me da miedo tocar solo» y me dijo «bueno, nos ponemos a trabajar» y ahí yo ya no estoy muy de acuerdo... jaja

A23: Sí, le dije que tengo fantasmas en mi cabeza cuando salgo a tocar. Así que me puso a analizar obras como loco, todo un trabajo enorme... me parece que no es lo mío... digo, trabajar.

ANEXO VI

MARCO LEGAL

CURRÍCULO DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE ARAGÓN

PLAN BOLONIA

PLAN LOGSE

hacerse, conforme a lo dispuesto en los reglamentos técnicos en la materia.

Dos. Cuando se trate de líneas eléctricas de carácter interprovincial, deberá realizarse el trámite indicado en el número anterior por provincias, presentando en cada una de ellas la parte correspondiente del proyecto de la instalación.

Tres. Separadamente se presentarán aquellas partes del proyecto que afecten a bienes, instalaciones, obras o servicios, centros o zonas dependientes de otros Ministerios, Organismos o Corporaciones, para que éstos establezcan el condicionado procedente.

Artículo decimotercero.—*Condicionados:*

Uno. Las Delegaciones de Industria o Distritos Mineros enviarán a las dependencias a que correspondan, según el artículo anterior, las separatas del proyecto presentado al efecto para que establezcan el condicionado cuando proceda.

Dos. No será necesario obtener dicho condicionado:

a) Cuando por los Departamentos, Organismos o Corporaciones mencionados se hayan acordado, de conformidad con el Ministerio de Industria, normas de carácter general para el establecimiento de las instalaciones o para el cruce o contigüidad de las líneas con los bienes, instalaciones, obras, servicios, centros o zonas a que se refiere el artículo anterior.

b) Cuando remitida la separata correspondiente pase un mes y reiterada la petición transcurran quince días más sin haber recibido respuesta. En este caso se tendrán por aprobadas las especificaciones técnicas propuesta por el peticionario de la instalación.

Tres. Se dará traslado al titular de la autorización de los condicionados establecidos para que en el plazo de quince días preste su conformidad o formule los reparos que estime procedentes.

Cuatro. Si el Departamento ministerial que ha establecido el condicionado, al que se dará traslado de los reparos del titular, acepta la solución propuesta por éste, pasará el expediente a trámite de aprobación del proyecto de ejecución, en el caso de que no acepte las soluciones del titular, el Ministerio de Industria podrá bien resolver recogiendo la propuesta en el condicionado, o bien, si discrepa de éste, elevar propuesta de resolución al Consejo de Ministros, dando cuenta de ella al Ministerio correspondiente, con una antelación mínima de ocho días.

Artículo decimocuarto.—*Aprobación del proyecto de ejecución.* Concluidos los trámites precedentes, la Delegación de Industria o Distrito Minero correspondiente practicará, si lo estima oportuno, un reconocimiento sobre el terreno reunirá los condicionados, si los hubiere, de otros Ministerios, Organismos o Corporaciones afectados y elevará la correspondiente propuesta a la Dirección General de la Energía cuando dicho Organismo haya otorgado la autorización administrativa, o resolverá, cuando corresponda, la competencia a dicha Delegación de Industria o Distrito Minera, de acuerdo con el artículo sexto de este Decreto.

En el caso en que, conforme a lo dispuesto en el último párrafo del artículo anterior, la resolución corresponda al Consejo de Ministros, el Ministro de Industria elevará a éste la propuesta pertinente.

Artículo decimoquinto.—*Instalaciones en poblaciones o zonas de ensanche.* Cuando las instalaciones eléctricas hayan de establecerse en el interior de las poblaciones o en sus zonas de ensanche ya aprobadas, el titular de la instalación deberá acomodarse a las condiciones que señale el Ayuntamiento respectivo, de conformidad con las Ordenanzas Municipales y planes de ordenación urbana legalmente aprobados, sin perjuicio de la competencia que corresponde a los Ministerios de Industria y Obras Públicas, de conformidad con lo dispuesto en el artículo segundo de la Ley diez/mil novecientos sesenta y seis, de dieciocho de marzo, sobre expropiación forzosa y sanciones en materia de instalaciones eléctricas y demás disposiciones aplicables.

Artículo decimosexto.—*Acta de puesta en marcha.* El acta de puesta en marcha de la instalación se levantará por el Servicio Provincial que haya tramitado el expediente, y si se tratase de una línea eléctrica que afecte a diferentes provincias, se levantará acta de puesta en marcha de la instalación en cada una de ellas.

DISPOSICIONES FINALES

Primera.—Dentro de sus competencias respectivas, quedan autorizados los Ministerios de Obras Públicas y de Industria para dictar las disposiciones necesarias para la aplicación de este Decreto.

Segunda.—Quedan derogados el Reglamento de veintisiete de marzo de mil novecientos diecinueve, el Decreto de trece de febrero de mil novecientos sesenta y cuatro y la Orden ministerial de nueve de febrero de mil novecientos sesenta y seis, en las partes que no hayan sido derogadas por el Reglamento sobre Expropiación Forzosa y Sanciones en Materia de Instalaciones Eléctricas, aprobado por el Decreto número dos mil seiscientos diecinueve/mil novecientos sesenta y seis, de esta misma fecha, así como cuantas disposiciones se opongan a lo establecido en el presente Decreto.

Tercera.—El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

DISPOSICION TRANSITORIA

Los expedientes iniciados sobre las materias reguladas en el presente Decreto se ajustarán a lo establecido en el mismo a partir de su entrada en vigor, respecto al trámite o trámites pendientes de realizarse.

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en Madrid a veinte de octubre de mil novecientos sesenta y seis.

FRANCISCO FRANCO

El Ministro Subsecretario
de la Presidencia del Gobierno,
LUIS CARRERO BLANCO

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

DECRETO 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música.

La preocupación del Estado español por el resurgimiento de la cultura y del arte patrios y la educación de la sensibilidad pública con una sólida formación espiritual y artística motivó el Decreto de quince de junio de mil novecientos cuarenta y dos sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación, parcialmente modificado por el de once de marzo de mil novecientos cincuenta y dos que separó de los Conservatorios las enseñanzas de Declamación, creando las Escuelas de Arte Dramático.

En los propios textos de ambos Decretos se reconoce su carácter de punto de partida para una futura y general reorganización de los Conservatorios, que es la que ahora se trata de conseguir, reduciendo a un texto único las disposiciones vigentes en esta materia, a la vez que se regulan aspectos nuevos de acuerdo con los dictados de la experiencia acumulada en la aplicación de la reglamentación actual, en la que se habían revelado algunas lagunas y deficiencias, y en armonía asimismo con las modernas orientaciones en la organización de las enseñanzas de Música.

Se mantiene la clasificación actual de los Conservatorios en las tres categorías tradicionales de superiores, profesionales y elementales, por las enseñanzas que en ellos se hallan establecidas, a la vez que se clasifican atendiendo a la Entidad que los crea y los sostiene en Conservatorios oficiales estatales y no estatales. Dentro de éstos se regula la concesión de validez académica oficial a los creados y sostenidos por Corporaciones Locales (Provincias y Municipios) u otras entidades públicas, necesidad imperiosa en esta modalidad de la enseñanza al no existir Centros estatales nada más que en seis capitales de provincia, por lo que ya el Real Decreto de dieciséis de junio de mil novecientos cinco reguló estas concesiones, abriendo una vía por la cual han surgido la mayor parte de los actuales Conservatorios con validez académica oficial de sus enseñanzas, reconocida en cada caso por Decreto. Algunos de estos Conservatorios tienen una organización y prestigio verdaderamente ejemplares, pero otros llevan una vida precaria, especialmente por falta de medios económicos suficientes para su sostenimiento. Por ello, si bien se estima conveniente man-

tener la posibilidad de que se establezcan nuevos Centros de este tipo ya que satisfacen adecuadamente una necesidad social, sin carga económica para el Estado, que sólo en algunos casos los subvención, se hace necesario asimismo establecer los requisitos indispensables para ello a fin de que el reconocimiento de validez oficial se haga con las debidas garantías de solvencia económica y docente del Centro al que se otorgue.

Se determinan los cursos que comprenden las diversas enseñanzas de los Conservatorios, así como los estudios previos necesarios para la admisión de matrícula en cada una de aquéllas.

Se autoriza a los Conservatorios para establecer junto a la enseñanza profesional, destinada a la formación de quienes aspiran a hacer de la Música su profesión habitual, una sección de enseñanza no profesional, como formación cultural complementaria, de menor rigor, pero sin el valor académico de aquélla, con lo que se da estado legal a una tradicional realidad nacional a la vez que se acepta una fórmula muy frecuente en los estudios de Música de los Conservatorios extranjeros. Asimismo se regula la organización de cursillos especiales de extensión de las enseñanzas y cursos preliminares de Canto coral, encaminado a despertar desde la niñez el interés por la Música.

Se ha estimado conveniente, después de un detenido estudio de los planes de otros países y de la propuesta hecha por la Junta Técnica Consultiva de la Música, mantener sustancialmente la nomenclatura actual de los diplomas y títulos de los diversos grados de estas enseñanzas (diploma elemental, diploma profesional de instrumentista o cantante, título de Profesor y título de Profesor superior), si bien se acentúa debidamente su significación haciéndolos obligatorios para el ejercicio de determinadas actividades profesionales.

En materia de inscripciones, programas, exámenes y premios se determinan los requisitos necesarios para el acceso a los diversos grados y se dictan normas imperativas para asegurar la unidad en los aspectos fundamentales, pero en lo demás se establece un régimen lo suficientemente flexible para permitir a los Conservatorios iniciativas propias y noble competencia que pueda redundar en beneficio de la enseñanza, tratando de evitar, por otra parte, la actual generosidad de muchos Conservatorios en la concesión de calificaciones brillantes, que les hace perder valor discriminatorio para gozar de los beneficios de protección escolar e incluso el de estímulo para el estudio, a cuyo efecto se limita el número de premios de grado y de fin de carrera, se establece que los exámenes de fin de curso se hagan siempre por Tribunal y se prohíbe la admisión en la matrícula libre de alumnos residentes en otras poblaciones donde exista Conservatorio de igual o mayor categoría, salvo en casos debidamente justificados.

Respecto del profesorado, se mantiene sustancialmente el régimen vigente en cuanto al de los Conservatorios del Estado y se establece que el de los no estatales será, naturalmente, el propio de la Entidad de que dependan, salvo los requisitos exigidos para el reconocimiento de oficialidad de sus enseñanzas.

Finalmente se completa la normativa vigente sobre gobierno y administración de los Conservatorios estatales, estableciendo una organización análoga a la de los demás Centros docentes del Estado y se sientan las bases para una adecuada inspección oficial sobre toda clase de Conservatorios.

En todo caso, se garantiza, mediante las oportunas disposiciones transitorias, que la nueva regulación se implantará gradualmente y respetando las situaciones legítimamente creadas conforme a la legislación anterior.

En su virtud, oído el Consejo Nacional de Educación, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día nueve de septiembre de mil novecientos sesenta y seis,

DISPONGO:

I

De las clases de Conservatorios

Artículo primero.—Uno. Los Conservatorios de Música con validez académica oficial de sus enseñanzas podrán ser estatales y no estatales.

Dos. Estatales son los que, creados y sostenidos por el Estado, están servidos por Profesores de las correspondientes plantillas presupuestarias del mismo.

Tres. No estatales son los que, creados y sostenidos por Corporaciones Locales u otras Entidades públicas, hayan obtenido el reconocimiento estatal de la validez académica oficial de sus enseñanzas en el grado correspondiente. No perderán este carácter aunque reciban alguna subvención del Estado.

Artículo segundo.—Uno. La concesión de validez académica oficial a las enseñanzas de un Conservatorio no estatal sólo podrá hacerse por Decreto y previo informe del Consejo Nacional de Educación.

Dos. Serán requisitos indispensables para que pueda tramitarse el expediente de concesión:

a) Que la Corporación o Entidad pública que la solicite se comprometa al total sostenimiento económico del Conservatorio, figurando aprobadas en presupuesto las partidas correspondientes.

b) Que todo el Profesorado del Centro tenga la titulación exigida para la docencia en los Conservatorios del Estado y que la plantilla de Profesores del mismo sea análoga a la de éstos.

c) Que la retribución del Profesorado sea efectivamente no inferior a la establecida en la legislación de régimen local o en la reglamentación laboral de la Enseñanza no estatal, según la naturaleza de la Entidad pública que sostenga el Conservatorio.

d) Que la provisión en propiedad de las plazas de Profesores se haga por oposición o concurso-oposición libre, convocado por la Entidad de que dependa el Centro y juzgado por un Tribunal nombrado por la misma y compuesto de cinco miembros, de los cuales el Presidente y dos vocales serán los Catedráticos o Profesores de los correspondientes Cuerpos de Conservatorios del Estado u otras personalidades especializadas en la materia que designe el Ministerio de Educación y Ciencia, y los otros dos vocales los que proponga el Director del respectivo Conservatorio. Las bases de la convocatoria serán iguales que las que rigen para el ingreso en los correspondientes Cuerpos del Profesorado estatal, a cuyo efecto deberán ser previamente sometidas a la aprobación del indicado Departamento.

e) Que los planes de estudio, programas y nivel exigido a los alumnos en las pruebas sean análogos a los de los correspondientes Conservatorios estatales.

f) Que las funciones de organización y dirección pedagógico-docente sean atribuidas exclusivamente al Director del Conservatorio, asesorado, en su caso de la Junta de Profesores.

g) Que se haga constar expresamente en la instancia que el Conservatorio quedará sometido a la superior inspección del Estado, a través del Ministerio de Educación y Ciencia, que podrá designar para ejercerla un delegado permanente o temporal en el Conservatorio, cuyas instrucciones deberá seguir el Director del mismo.

Tres. Cuando un Conservatorio deje de cumplir alguno de los anteriores requisitos, podrá el Ministerio de Educación y Ciencia revocar la concesión de validez académica oficial de sus enseñanzas.

Artículo tercero.—Por las enseñanzas que en ellos puedan cursarse con validez oficial y los títulos que puedan otorgarse, los Conservatorios podrán ser superiores, profesionales y elementales.

Artículo cuarto.—Los Conservatorios de Música no oficiales, en sus dos modalidades de autorizados y reconocidos, se regirán por el Reglamento general de Centros no oficiales de enseñanzas artísticas.

II

De las enseñanzas

Artículo quinto.—Uno. Las enseñanzas que se impartan en los Conservatorios de Música se distribuirán en cursos y se agruparán en tres grados: elemental, medio y superior.

Dos. Constituirán el grado elemental las enseñanzas siguientes:

a) Solfeo y Teoría de la Música, Piano, Violín y Violoncello: Cursos primero a cuarto.

b) Conjunto Coral e Instrumental: Curso primero de Conjunto Coral.

c) Arpa, Guitarra y Vihuela, Viola, Contrabajo, Instrumentos de viento (Flauta, Oboe, Clarinete, Fagot, Saxófono, Trompa, Trompeta, Trombón, Tuba y los similares a todos los citados en embocadura o mecanismo), Canto e Instrumentos de púa (Mandolina, Bandurria y Laúd): Cursos primero, segundo y tercero.

d) Instrumentos de membranas, Láminas, Fuelles manuales y similares (Timbales, Caja, Bombo y Platillos, Celesta, Xilófono, Acordeón y análogos): Curso primero.

Tres. Constituirán el Grado Medio:

a) Solfeo y Teoría de la Música: Curso quinto.

b) Conjunto Coral e Instrumental: Curso segundo de Conjunto Coral y primero y segundo de Conjunto Instrumental.

- c) Piano, Violín y Violoncello: Cursos quinto a octavo.
- d) Arpa, Guitarra y Vihuela, Viola, Contrabajo, Instrumentos de viento, Canto e Instrumentos de púa: Cursos cuarto a sexto
- e) Clavicémbalo: Cursos primero y tercero.
- f) Instrumentos de Membranas, Láminas, Fuelles manuales y similares: Cursos segundo y tercero
- g) Organo y Armonio: Cursos primero a quinto de Organo y primero a tercero de Armonio.
- h) Armonía y Melodía acompañada: Los cuatro cursos.
- i) Contrapunto y Fuga: Los dos cursos de Contrapunto y el curso de Fuga
- j) Formas musicales: El curso analítico-teórico, independiente de la asignatura de Composición.
- k) Composición e Instrumentación (comprendida en ésta la Orquestación): Cursos primero y segundo de cada especialidad.
- l) Música de Cámara: Cursos primero y segundo.
- ll) Elementos de Acústica: Un curso especial o dos cursillos monográficos.
- m) Estética e Historia de la Música e Historia de la Cultura y del Arte: Los dos cursos de cada una.
- n) Folklore: Un curso descriptivo.
- ñ) Repentización instrumental, Transposición instrumental y Acompañamiento. (Realización repentizada al piano de bajos cifrados, de armonización de melodías y de reducción de partituras): Los tres cursos.

Cuatro Constituirán el Grado Superior:

- a) Piano, Violín y Violoncello: Cursos noveno y décimo.
- b) Arpa, Guitarra y Vihuela, Viola, Contrabajo, Instrumentos de viento y de púa, Canto: Cursos séptimo y octavo.
- c) Instrumentos de membranas, Láminas, Fuelles manuales y similares: Cursos cuarto y quinto.
- d) Organo, Armonio y Clavicémbalo: Cursos sexto y séptimo de Organo, y cuarto y quinto de Armonio y de Clavicémbalo.
- e) Música de Cámara: Cursos tercero y cuarto.
- f) Composición e Instrumentación (comprendida en ésta la Orquestación): Cursos tercero y cuarto.
- g) Dirección de Orquesta y de Coros: Los tres cursos de cada especialidad.
- h) Musicología: Tres cursos, que comprenderán, además de la Musicología en sí, el Folklore (cursos analíticos), el Gregoriano, la Rítmica y la Paleografía.
- i) Pedagogía Musical especializada de cada enseñanza: Un curso completo o dos cursillos monográficos.
- j) Prácticas de Profesorado: Dos cursos en las clases del Conservatorio que su Director señale.

Cinco. Será facultativo del Director de cada Conservatorio el añadir un curso preparatorio (de examen voluntario) a las enseñanzas de Solfeo y Teoría de la Música y de los Instrumentos que se citan en el apartado dos de este mismo artículo.

Artículo sexto.—Uno. El Plan de enseñanza de los Conservatorios Superiores comprenderá los tres grados de las especialidades a que se refieren los apartados dos, tres y cuatro del artículo quinto.

Dos. El plan de enseñanza de los Conservatorios profesionales comprenderá los Grados Elemental y Medio de las especialidades enumeradas en los apartados dos y tres del artículo quinto. Excepcionalmente y previo expediente con informe del Consejo Nacional de Educación podrá el Ministerio autorizar que en algunos de estos Conservatorios se imparta, con validez oficial, alguna de las enseñanzas o cursos propios del Grado Superior.

Tres. El plan de enseñanza de los Conservatorios elementales comprenderá, como mínimo, el Grado Elemental de Solfeo y Teoría de la Música, de Piano, de Violín y de Conjunto Coral. Pero dichos Conservatorios podrán también impartir con validez oficial los cursos correspondientes a las restantes enseñanzas del mismo Grado a que se refiere el apartado dos del artículo quinto, si a ello les autoriza expresamente el Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe del Consejo Nacional de Educación.

Cuatro. El establecimiento efectivo en cada Conservatorio de todas estas enseñanzas se entenderá subordinado a la existencia de dotaciones para las mismas.

Cinco. Las especialidades agrupadas en una sola enseñanza podrán desdoblarse en dos o más, y viceversa, si los Catedráticos o Profesores encargados de las mismas están en las condiciones de titularidad requerida para desempeñar cada una de ellas.

Seis. La enseñanza de los instrumentos de viento no explícitamente determinados en la letra c) del apartado dos del ar-

tículo quinto estará a cargo de los Profesores de los instrumentos más afines en cuanto a embocadura y mecanismo.

Siete. Los cursos de Grado Superior a que se refieren las letras a), b) c), d), e) y f) del apartado cuarto del artículo quinto estarán a cargo de los titulares de los cursos de Grado Medio de las propias asignaturas.

Artículo séptimo.—La inscripción en las distintas asignaturas o cursos de las mismas estará sujeta a las condiciones siguientes:

a) Canto e Instrumentos, exceptuados los que se citan en el apartado b) de este artículo: Para los cinco primeros cursos se exigirá tener aprobado el curso de igual orden numérico de Solfeo y Teoría de la Música.

b) Organo, Armonio, Clavicémbalo: Se requerirá tener aprobados cuatro cursos de Piano.

c) Música de Cámara: Será preciso tener aprobado el Penúltimo de los cursos de Grado Medio de un instrumento propio para el género.

d) Armonía y Melodía acompañada: Se precisará tener aprobado el último curso de Solfeo y Teoría de la Música.

e) Repentización instrumental, Transposición instrumental y Acompañamiento: Se exigirá para el curso primero (Repentización y Transposición instrumentales) tener aprobado el quinto curso de un instrumento propio para la transposición. Para los cursos segundo y tercero (Acompañamiento) se precisará tener aprobado el curso de igual orden numérico de Armonía y Melodía acompañada y el quinto de Piano.

f) Formas musicales (Curso teórico analítico): Será obligatorio tener aprobados dos cursos de Armonía y Melodía acompañada.

g) Estética e Historia de la Música, de la Cultura y del Arte: Se precisará tener aprobado un curso de Armonía y Melodía acompañada.

h) Contrapunto: Se exigirá tener aprobado el tercer curso de Armonía y Melodía acompañada.

i) Fuga: Deberá tenerse aprobado el Contrapunto.

j) Composición e Instrumentación: Se requerirá tener aprobado el curso primero de Transposición y Acompañamiento, la Armonía y la Melodía acompañada y la Fuga.

k) Dirección de Orquesta y de Coros: Será preciso tener aprobado el segundo curso de Instrumentación para la primera especialidad, y la Fuga, para la segunda.

l) Conjunto Coral e Instrumental: Será preciso tener aprobados tres cursos de Solfeo y Teoría de la Música, para el Conjunto Coral, y dos cursos del Grado Medio de un instrumento propio del género para el Conjunto Instrumental.

ll) Cursos de Grado Superior de cualquier instrumento y de Composición e Instrumentación: Se precisará superar un examen de ingreso a dicho Grado, del que estarán dispensados quienes hayan obtenido sobresaliente en el último de los Cursos de Grado Medio de la especialidad correspondiente.

m) Prácticas de Profesorado y Pedagogía Musical: Se exigirá tener aprobado el último de los cursos del Grado Medio de la especialidad correspondiente.

Artículo octavo.—Además de la profesional, los Conservatorios estarán autorizados a tener una sección de enseñanza no profesional. Los programas de ésta serán de menor contenido y profundidad. Los cursos aprobados carecerán de validez para pasar a la profesional, y en toda la documentación con ella relacionada deberá constar textualmente: Enseñanza no profesional.

Los alumnos que tengan aprobados algunos cursos de la sección de enseñanza no profesional y deseen pasar a la profesional por un curso que no sea el primero, podrán hacerlo en la forma que establece el artículo veinte.

Artículo noveno.—Uno. Todos los Conservatorios deberán organizar cursos preliminares de Canto Coral independientes del Solfeo y la Teoría de la Música, destinados a despertar en los alumnos el interés por la Música, practicando canciones populares correctamente armonizadas a dos y tres voces y obras sencillas de autores eminentes.

Dos. Con autorización expresa en cada caso del Ministerio de Educación y Ciencia, los Conservatorios de Música podrán organizar, con o sin carácter de enseñanza oficial, según se determine al conceder la autorización, cursillos intensivos o cursos especiales con profesores invitados, nacionales o extranjeros.

III

De los Diplomas y Títulos

Artículo décimo.—Los Diplomas y Títulos que podrán expedirse por los estudios realizados en los Conservatorios oficiales, serán los siguientes:

- a) Diploma elemental.
- b) Diploma de Instrumentista (de cualquiera de los instrumentos que figuran en el cuadro de enseñanzas) o de Cantante.
- c) Título de Profesor de Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento, de Canto, de Instrumentos (cualquiera de los que figuran en el cuadro de enseñanzas) de Armonía, Contrapunto y Composición.
- d) Título de Profesor superior de Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento, de Canto, de Dirección de Orquesta, de Dirección de Coros de Instrumentos (cualquiera de los que figuran en el cuadro de enseñanzas), de Armonía, Contrapunto y Composición, de Musicología (Estética e Historia de la Música, Folklore, Gregoriano, Rítmica y Paleografía), de Música Sacra, de Música de Cámara de Pedagogía Musical.

Los Diplomas del apartado a) serán de la competencia de todos los Conservatorios; los Diplomas y Títulos del b) y del c) de los profesionales y superiores, y los del d), sólo de los Conservatorios superiores.

Artículo once.—Para solicitar los Diplomas y Títulos establecidos en el artículo anterior será necesario hallarse en posesión del Certificado de Estudios primarios (para los Diplomas elemental, de instrumentista o de cantante), del Título de Bachiller elemental (para el Título de Profesor), y del de Bachiller superior, Perito o Maestro (para el de Profesor superior), abonar la tasa que se señala en el artículo quince y reunir además los requisitos siguientes:

Uno. Diploma elemental correspondiente a Canto o a un Instrumento. Será necesario tener aprobado el grado elemental de Conjunto Coral y el de un instrumento en que exista dicho grado o bien el de Canto.

Para el correspondiente a Conjunto Coral, el certificado de asistencia regular a las clases colectivas del mismo se considerará suficiente. De lo contrario, los aspirantes deberán superar un examen de Trio o Cuarteto a voces solas.

Dos. Diploma de Instrumentista. Se requerirá poseer los mismos diploma y conocimientos establecidos en el número cuatro de este artículo para el Título de Profesor, exceptuados los de los apartados b), c) y d).

Tres. Diploma de Cantante. Será necesario reunir los mismos requisitos exigidos en el número cinco de este artículo para el Título de Profesor de Canto, exceptuados los apartados b), c) y d).

Cuarto. Título de Profesor de un Instrumento. Será necesario estar en posesión del Diploma elemental que se refiera al mismo instrumento —o al de aquél cuyo conocimiento previo esté instituido— y además tener aprobado:

- a) El segundo curso de Conjunto Coral (para este curso regirán las mismas normas que para el primero).
- b) Dos cursos de Armonía (sea de Armonía analítica, sea de Armonía y Melodía acompañada).
- c) El curso teórico-analítico de Formas Musicales.
- d) Un curso cíclico de Estética e Historia de la Música, de la Cultura y del Arte.
- e) Un curso de Conjunto instrumental y uno de Música de Cámara, o bien dos de cualquiera de dichas especialidades. Para el Conjunto instrumental, el certificado de asistencia regular a las clases del mismo será suficiente.
- f) El curso de Repentización y Transposición instrumental (exceptuados los instrumentos de percusión de sonido indeterminado).
- g) Los cursos constitutivos del grado medio del propio instrumento.

Cinco. Título de Profesor de Canto. Será necesario estar en posesión del Diploma elemental de la misma especialidad, tener aprobado lo que se indica en los apartados a), b), c) y d) del número cuatro y además los cursos constitutivos del grado medio de Canto.

Seis. Título de Profesor de Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento. Será necesario estar en posesión del Diploma elemental de Piano, tener aprobado lo que se indica en los apartados a), c) y d) del número cuatro, y además:

- a) Los cuatro cursos de Armonía y Melodía acompañada.
- b) Los tres cursos que comprende la Repentización y Transposición instrumental y Acompañamiento.
- c) El curso o cursillo de Elementos de Acústica.

Siete. Título de Profesor de Armonía, Contrapunto, Composición e Instrumentación. Será necesario estar en posesión del Diploma elemental que se refiera a un instrumento de cuerda

o de viento; demostrar el completo conocimiento teórico de todos los instrumentos; tener aprobado lo que se indica en los apartados a) c) d) e) del número cuatro, y además:

- a) Los cuatro cursos de Armonía y Melodía acompañada.
- b) Los dos cursos de Contrapunto y el de Fuga.
- c) Los tres cursos que comprende la Repentización y Transposición instrumental y el Acompañamiento.
- d) Los cursos primero y segundo de Composición y de Instrumentación.
- e) El curso o cursillos de Elementos de Acústica.

Ocho. Título de Profesor superior de uno o más Instrumentos. Será necesario estar en posesión del Título de Profesor del mismo instrumento cuando se trate sólo de uno, o del que en la letra g) encabeza cada grupo, cuando se trate de varios, y además tener aprobado:

- a) El segundo curso de Estética e Historia de la Música, de la Cultura y del Arte.
- b) Dos cursos de Música de Cámara cuando se trate de Arpa, Guitarra, Piano, Órgano, Clavicémbalo, Trompa, Trompeta e instrumentos de cuerda-arco y de viento-madera (incluido el Saxófono).
- c) Dos cursos de Conjunto instrumental, cuando se trate de Arpa, instrumentos de viento, de cuerda-arco, de púa y de percusión sobre membranas, lámina, o similares.
- d) Los cursos segundo y tercero de Repentización, Transposición instrumental y Acompañamiento cuando se trate de Piano, Clavicémbalo, Órgano y Armonio.
- e) El curso o los cursillos de Pedagogía especializada.
- f) Los dos cursos de Prácticas de profesorado.
- g) Los cursos constitutivos del grado superior del propio instrumento y, en los casos siguientes, de aquéllos que con él se citan formando grupo: Flauta y Flautín; Oboe y Corno inglés; Clarinete soprano y restantes tipos del mismo instrumento; Fagot y Contrafagot; Saxófono soprano y restantes tipos del mismo instrumento; Trompa y Tubas wagnerianas; Trompeta, Cornetín y grupo alto de los Saxhornos (Fliscorno y Bugles); Trombón (de varas y de pistones) y grupo grave de los Saxhornos (Bombardino y Tubas); Guitarra y Vihuela; Órgano y Armonio; Arpa diatónica y cromática; Bandurria, Mandolina y Laud; Timbales y todos los demás instrumentos de percusión sobre membranas, láminas y similares.
- h) El curso o cursillos de Elementos de Acústica.

Nueve. Título de Profesor superior de Canto. Será necesario estar en posesión del Título de Profesor de la propia especialidad; demostrar suficiente conocimiento de los idiomas italiano, alemán y francés; tener aprobado lo que se indica en los apartados a), e) y f) del número ocho, y además:

- a) El sexto curso de Piano.
- b) El curso de Repentización y Transposición instrumental.
- c) Los cursos constitutivos de grado superior de Canto.

Diez. Título de Profesor superior de Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento. Será necesario estar en posesión del Título de Profesor de la propia especialidad, tener aprobado lo que se indica en los apartados a), b), e) y f) del número ocho, y además:

- a) El octavo curso de Piano.
- b) Los dos cursos de Contrapunto.
- c) El curso o cursillos de Elementos de Acústica.

Once. Título de Profesor superior de Armonía, Contrapunto, Composición e Instrumentación. Será necesario estar en posesión del Título de Profesor de la misma especialidad; tener aprobado lo que se indica en los apartados a), b), c), e) y f) del número ocho, y además:

- a) Los cursos constitutivos del grado superior de Composición y de Instrumentación.
- b) El curso primero de Musicología, en lo que atañe a Folklore y a Gregoriano.
- c) El curso o cursillos de Elementos de Acústica.

Doce. Título de Profesor superior de Musicología. Será necesario estar en posesión del título de Profesor de Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento tener aprobado lo que se indica en los apartados a), e) y f) del número ocho, y además:

- a) Los dos cursos de Contrapunto.
- b) Los tres cursos de Musicología (Gregoriano, Folklore, Rítmica y Paleografía).

Trece. Título de Profesor superior de Música Sacra. Será necesario estar en posesión del título de Profesor de Órgano; tener aprobado lo que se indica en los apartados a), d), e) y f) del número ocho y además:

- a) Los dos cursos de Contrapunto y el de Fuga.
- b) Los tres cursos de Musicología (Gregoriano, Folklore, Rítmica y Paleografía).

Catorce. Título de Profesor superior de Dirección de Orquesta.

Será necesario estar en posesión del título de Profesor de Armonía, Contrapunto, Composición e Instrumentación; tener aprobado lo que se cita en los apartados a), b), c) y f) del número ocho y además los tres cursos de la especialidad.

Quince. Título de Profesor superior de Dirección de Coros. Será necesario estar en posesión del título de Profesor de Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento; tener aprobado lo que se cita en los apartados a), e) —en lo instituido para el Canto— y f) del número ocho, y además:

- a) Los dos cursos de Contrapunto y el de Fuga.
- b) Los tres cursos de la especialidad.

Dieciséis. Título de Profesor superior de Pedagogía Musical. Será necesario estar en posesión del título de Profesor de Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento; tener aprobado lo que se indica en los apartados a), e) y f) del número ocho y además todos los cursos de Folklore y el primero de Gregoriano.

Diecisiete. Título de Profesor superior de Música de Cámara. Será necesario estar en posesión del título de Profesor de Piano, o bien de Violín o Violoncelo, demostrar el completo conocimiento de los demás instrumentos enunciados en el apartado b) del número ocho; tener aprobado lo que se indica en los apartados a), e) f) y g) del número ocho y además los cursos constitutivos del grado superior de la especialidad.

En todos los casos a que se refiere este artículo se entenderá que el alumno se encuentra en posesión del diploma o título correspondiente cuando haya aprobado todas las asignaturas necesarias y satisfecho las tasas reglamentarias para su expedición, aunque esta no se haya verificado.

Artículo doce.—Los títulos de Profesor superior serán expedidos por el Ministerio de Educación y Ciencia, los demás títulos y diplomas serán expedidos por los propios Conservatorios con la firma de su Director y su Secretario y de acuerdo con el formato, lámina y texto uniforme que el Ministerio determinará.

Artículo trece.—Ningún Conservatorio podrá expedir títulos o diplomas de enseñanzas que no estén establecidas en el mismo, con dotación económica de sus cátedras o plazas de Profesor especial o auxiliar. Tampoco podrán expedir títulos o diplomas distintos a los preceptuados en el artículo décimo, con excepción de las certificaciones de estudios o de asistencia y aprovechamiento de cursos especiales.

Artículo catorce.—El título de Profesor superior será obligatorio para la enseñanza oficial, como Profesor especial o Catedrático, en los Conservatorios superiores y profesionales. El título de Profesor lo será para ejercer enseñanza musical en Centros públicos o privados, para ser Profesor de Conservatorios elementales y para ser Auxiliar de Conservatorios profesionales o superiores. El diploma de Instrumentista o Cantante lo será para ingresar en Entidades de tipo profesional musical y sindicales de igual carácter. El diploma elemental se exigirá para desempeñar funciones directamente relacionadas con la música en Bibliotecas y Discotecas.

Artículo quince.—A los efectos de lo dispuesto en el artículo cuarto del Decreto mil seiscientos treinta y nueve/mil novecientos cincuenta y nueve, de veintitrés de septiembre («Boletín Oficial del Estado» del veintiséis), por el que se convalida la tasa por expedición de títulos y diplomas académicos, los diplomas elementales de música se entenderán comprendidos en la clase sexta, apartado D), de la tarifa que establece el citado Decreto; los diplomas de Instrumentista o de Cantante, en la tarifa cuarta, letra C, como asimilados a los títulos de Peritos Mercantiles y Maestros de primera enseñanza; los títulos de Profesor, en la clase segunda como asimilados a los títulos de Licenciado Universitario y demás allí especificados, y los títulos de Profesor superior, en la clase primera.

IV

Del régimen de matrícula, programas, exámenes y premios

Artículo dieciséis.—Uno. Para iniciar los estudios oficiales de música en sus diversos grados se requerirá:

a) Grado elemental: Que el aspirante tenga ocho años de edad y que acredite estar realizando los estudios de enseñanza primaria o media con escolaridad y aprovechamiento normales.

b) Grado medio: Que el alumno tenga trece años de edad, haya aprobado los estudios del grado elemental de música y acredite que realiza los estudios de enseñanza primaria o media con escolaridad y aprovechamiento normales.

c) Grado superior: Que el alumno tenga dieciséis años de edad y haya aprobado los estudios necesarios para obtener el título de Profesor correspondiente, según lo establecido en el artículo once.

Dos. Los aspirantes al estudio de Canto o de un instrumento de viento deberán presentar certificación médica acreditativa de que su aparato respiratorio está en las condiciones requeridas para tales estudios. Los de Canto habrán de superar, además, un examen previo de aptitud.

Tres. En todos los casos bastará que los años de edad que se exigen se hayan cumplido o se cumplan dentro del año natural en que se verifique la inscripción.

Artículo diecisiete.—En todos los Conservatorios oficiales, estatales y no estatales, existirá matrícula oficial y matrícula libre, con exámenes de fin de curso en junio y en septiembre independientes para cada una de dichas matrículas.

Artículo dieciocho.—Uno. Los Conservatorios elementales o profesionales no podrán admitir en su matrícula libre a alumnos residentes en otras poblaciones si en éstas existe un Conservatorio de igual o mayor categoría, salvo por causas justificadas y con la autorización de la Dirección General de Bellas Artes, previo informe de los respectivos Conservatorios.

Dos. Ningún Conservatorio podrá celebrar exámenes fuera de su propia localidad, salvo en el supuesto y con los requisitos indicados en el párrafo anterior.

Artículo diecinueve.—A los alumnos que trasladen sus matrículas de un Conservatorio a otro, les serán reconocidas obligatoriamente las asignaturas o los grados de las mismas aprobados por completo. Respecto a los cursos que no se hallen en esas condiciones, será facultativo del Director, previo examen de suficiencia del alumno, el reconocerlos.

Artículo veinte.—Los alumnos que pretendan ingresar en un curso de asignatura que no sea el primero, por tener conocimiento de la misma, podrán solicitar examen especial de suficiencia. Si éste resulta favorable, el Tribunal determinará cuántos cursos se le aprueban, después de lo cual verificará el pago de las tasas académicas, legalmente establecidas, correspondientes al último de los cursos que apruebe.

Artículo veintiuno.—Uno. Todos los Catedráticos, Profesores y Auxiliares que tengan a su cargo la responsabilidad directa de una enseñanza puntuarán mensualmente durante el curso a sus alumnos, en una escala ascendente de 0 a 10, y harán constar tal puntuación en un parte impreso facilitado por la Secretaría.

Dos. Igualmente lo hará el Director respecto a los exámenes trimestrales que por sí mismo o por Profesor en quien delegue realice durante el curso.

Tres. El total de puntuación, considerados ambos conceptos, dividido por el número de meses y de exámenes, constituirá el promedio de puntuación académica del curso.

Artículo veintidós.—Uno. Los exámenes de fin de curso serán siempre con Tribunal, compuesto por tres miembros designados por el Director del Conservatorio.

Dos. A los alumnos oficiales les podrá ser concedido, sin examen, aprobado por puntuación académica del curso, siempre que éste supere un promedio de cinco y que se trate de cursos que no sean el último de la asignatura o de uno de sus grados.

Artículo veintitrés.—Uno. Los programas de los exámenes que constituyan al final del grado o de asignatura serán iguales en todos los Conservatorios y determinados por Orden ministerial. Los cambios de programa deberán ser publicados antes de empezar el curso académico.

Dos. Los demás programas, tanto de estudios como de examen, serán determinados por el Director de cada Conservatorio, de acuerdo con el Claustro o con las Juntas que designe al efecto.

Artículo veinticuatro.—Uno. Las notas que podrán otorgarse en los Conservatorios serán las de: Suspense, Aprobado, Notable y Sobresaliente.

Dos. Los Conservatorios podrán conceder anualmente matrículas de honor por asignaturas en la proporción de una por cada veinte alumnos o fracción de veinte. Estas inscripciones sólo podrán otorgarse a los alumnos que hayan obtenido la calificación de sobresaliente y tendrán idéntico alcance económico que el reconocido a las matrículas gratuitas.

Artículo veinticinco.—Uno. Los Conservatorios podrán conceder los siguientes premios:

a) Un Premio de Honor y tres menciones honoríficas en el último curso de cada una de las asignaturas, cuando éstas no estén subdivididas en grados, y en el de cada uno de los grados cuando lo estén, con distinción entre alumnos oficiales y libres.

b) Todos los premios especiales o extraordinarios debidos a mecenazgo o a otras causas que tenga instituidos cada Conservatorio.

Dos. Los premios citados en el apartado a) se discernirán en oposiciones que se celebrarán después de los exámenes de la primera o de la segunda convocatoria. Tendrán acceso a ellos los alumnos que hayan obtenido Sobresaliente en el último curso de la asignatura o del grado que corresponda, en el propio año académico. Consistirán en un diploma y darán derecho a continuar estudios con matrícula gratuita en el curso siguiente. Podrán declararse desiertos.

Tres. Los premios a que se refiere b) se regirán por la reglamentación que cada uno tenga establecida.

V

Del Profesorado

Artículo veintiséis.—El Profesorado de los Conservatorios de Música estatales continuará constituido por Catedráticos, Profesores Especiales y Profesores Auxiliares, integrados en sus respectivos Cuerpos.

Artículo veintisiete.—Uno. Los Catedráticos tendrán a su cargo, en los Conservatorios superiores, las enseñanzas de Solfeo y Teoría de la Música, Armonía y Melodía acompañada, Repentización y Transposición Instrumental y Acompañamiento, Contrapunto y Fuga, Composición (incluidas Instrumentación y Orquestación) y Formas Musicales, Conjunto Coral e Instrumental, Dirección de Orquesta y de Coros, Musicología, Estética e Historia de la Música, de la Cultura y del Arte, Música de Cámara, Órgano y Armonio, Calvicémbalo, Piano, Violín, Violoncello, Guitarra y Vihuela, Arpa y Canto.

Dos. Los Profesores Especiales tendrán a su cargo las restantes enseñanzas con la plena responsabilidad de las mismas.

Tres. Los Profesores Auxiliares serán adscritos a una enseñanza que esté a cargo de un Catedrático o de un Profesor Especial, con arreglo a cuyas directrices técnicas deberán desarrollar su labor docente.

Cuatro. Las enseñanzas encomendadas en los Conservatorios superiores a Catedráticos podrán estar a cargo de Profesores Especiales en los otros Conservatorios.

Artículo veintiocho.—El número de Catedráticos y Profesores en cada disciplina se determinará en los Conservatorios estatales por el Ministerio de Educación y Ciencia, con arreglo a la matrícula y necesidades de cada Conservatorio y dentro de las posibilidades presupuestarias.

Artículo veintinueve.—El ingreso en los Cuerpos de Catedráticos, Profesores Especiales y Auxiliares de los Conservatorios del Estado se hará siempre mediante concurso-oposición, con sujeción, en cuanto a procedimiento, al Reglamento general de Oposiciones y Concursos, y de acuerdo con los siguientes principios:

a) El concurso-oposición se realizará siempre en Madrid, ante un Tribunal nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con los preceptos del Decreto de diecinueve de octubre de mil novecientos cincuenta y uno y demás disposiciones vigentes.

b) Los ejercicios del concurso-oposición serán orales, escritos y prácticos, sin que puedan faltar entre ellos algunos que sirvan para apreciar la preparación pedagógica y artística de los concursantes.

c) El Tribunal, aparte los ejercicios de que conste la oposición, valorará debidamente los servicios prestados a la enseñanza y la labor artística de los aspirantes, a cuyo efecto podrán presentar con la instancia los títulos académicos y certificaciones de méritos artísticos y pedagógicos que estimen convenientes.

Artículo treinta.—Uno. En casos excepcionales se podrán nombrar Catedráticos o Profesores Especiales extraordinarios a personalidades de méritos relevantes en las respectivas disciplinas.

Dos. Estos nombramientos sólo podrán hacerse por Decreto y previos los informes del Consejo Nacional de Educación,

de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando y del Claustro del Conservatorio, cuya plaza se trate de proveer. Tales informes habrán de ser ampliamente motivados, con expresión de la obra artística, académica o investigadora del presupuesto, e indicación de los premios, medallas, publicaciones y demás datos que permitan formar juicio del valer de su personalidad.

Artículo treinta y uno.—El régimen jurídico del Profesorado de los Conservatorios no estatales será el propio de la Entidad de que dependan salvo las especialidades que se establecen en el artículo segundo de este Decreto para la concesión y mantenimiento de validez académica oficial de sus enseñanzas.

VI

Del gobierno, administración e inspección de los Conservatorios

Artículo treinta y dos.—El gobierno y representación de los Conservatorios de Música estatales estará a cargo de un Director, Catedrático del Centro, nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Artículo treinta y tres.—Uno. Colaborarán en la función directiva de los Conservatorios un Subdirector, un Secretario, un Vicesecretario, un Cajero-Contador, un Jefe de Estudios y un Profesor Tutor de becarios, cuyas competencias serán determinadas por el Reglamento de Régimen Interior de los Conservatorios.

Dos. Los nombramientos para todos estos cargos se harán en los Conservatorios estatales por el Ministerio, a propuesta del Director, entre Profesores del Centro, salvo los cargos de Secretario, Vicesecretario y Cajero-Contador, que serán preferentemente desempeñados por funcionarios de los Cuerpos Generales Técnico, Administrativo o Técnico-administrativo a extinguir de la Administración Civil del Estado, de conformidad con lo dispuesto en el artículo cincuenta y tres, uno, a), de la Ley de Funcionarios Civiles del Estado y artículo treinta y cinco de la Ley de Procedimiento Administrativo.

Tres. El cargo de Habilitado será desempeñado en las condiciones exigidas por la Legislación de Hacienda.

Artículo treinta y cuatro.—La Administración económica de los Conservatorios estatales será de la competencia de una Junta económica constituida por el Director, el Subdirector, el Secretario, el Cajero-Contador, un Catedrático y un Profesor Especial, elegidos respectivamente por los Catedráticos y Profesores Especiales del Centro y renovables cada dos años.

Artículo treinta y cinco.—Uno. La Junta de Profesores es el órgano de consulta y asesoramiento del Director.

Dos. La Junta de Profesores estará integrada por los Catedráticos, los Profesores Especiales, los Profesores Auxiliares y la representación de la Asociación Profesional de Estudiantes del Conservatorio. Será presidida por el Director y actuará de Secretario el del Conservatorio.

Tres. Se reunirá cuando el Director la convoque por propia iniciativa o a petición de la tercera parte de sus componentes y, por lo menos, una vez cada trimestre del período lectivo del curso.

Cuatro. El Reglamento de Régimen Interior de los Conservatorios determinará las competencias de la Junta.

Artículo treinta y seis.—Uno. La Inspección del Estado sobre toda clase de Conservatorios será ejercida por el Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Inspección General de Conservatorios o de Inspectores extraordinarios nombrados para casos especiales.

Dos. La Inspección no sólo fiscalizará la debida aplicación de las disposiciones vigentes y el adecuado nivel de las enseñanzas y pruebas, sino que, además, impulsará la renovación y perfeccionamiento de los métodos educativos.

DISPOSICIONES FINALES

Primera.—Quedan derogados el Decreto de dieciséis de junio de mil novecientos cinco («Gaceta» del diecisiete), sobre concesión de validez académica oficial de las enseñanzas de Conservatorios de Música municipales y provinciales; el Decreto de quince de junio de mil novecientos cuarenta y dos («Boletín Oficial del Estado» de cuatro de julio), sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación; el Decreto de once de marzo de mil novecientos cincuenta y dos («Boletín Oficial del Estado» de primero de abril) por el que se separaron las enseñanzas de Música y Declamación de los actuales Conservatorios, salvo la parte de estos Decretos relativa a Escuelas de Arte Dramático; el artículo séptimo de los Estatutos de la

Agrupación Sindical de Músicos españoles, aprobados por Orden de catorce de septiembre de mil novecientos sesenta de la Delegación Nacional de Sindicatos en lo que se opone al artículo catorce de este Reglamento, y cualquiera otra disposición de igual o inferior rango que contradiga lo establecido en este Decreto.

Segunda.—Queda en vigor, en todo lo que no se oponga a este Decreto, el Reglamento de Régimen Interior de los Conservatorios, que será adaptado en el plazo más breve posible a sus disposiciones.

Tercera.—Se autoriza al Ministerio de Educación y Ciencia para dictar las disposiciones que sean necesarias para el desarrollo e interpretación y aplicación de este Decreto.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera.—A los Catedráticos o Profesores en propiedad cuya plaza deba ser objeto de transformación con arreglo a lo dispuesto en el presente Decreto, se les respetará su actual situación mientras permanezcan en activo, procediéndose a la correspondiente modificación sólo con ocasión de dotación vacante, salvo que voluntariamente presten su conformidad para desempeñar la plaza transformada.

Segunda.—Los alumnos que en el momento de la entrada en vigor de este Reglamento hayan iniciado ya sus estudios en un Conservatorio podrán optar entre continuarlos conforme a la legislación anterior o de acuerdo con el régimen que en este Decreto se establece.

Tercera.—A los alumnos que en el momento de la promulgación de este Decreto hayan iniciado ya los estudios de grado medio o superior, no les será exigible el requisito de la posesión del Diploma o Título del grado inmediato inferior que para la obtención de los Diplomas y Títulos de grado medio y superior exige el artículo once.

Cuarta.—Quienes obtengan al amparo de la disposición transitoria segunda o se hallen en posesión de Diplomas o Títulos expedidos conforme a la legislación anterior, o tengan completamente terminados los estudios necesarios para obtenerlos, gozarán de los derechos reconocidos a los mismos por dicha legislación.

Si desean obtener los nuevos Diplomas y Títulos que este Decreto establece y cumplen los requisitos de titulación cultural general que establece el artículo once, podrán acreditar la formación musical exigida para el nuevo Título mediante una prueba general verificada en un Conservatorio oficial, superada la cual, y previo pago de la tasa reglamentaria, se les expedirá el correspondiente Título.

Quinto.—Quedarán exceptuados de lo dispuesto en el artículo catorce quienes estén en posesión del antiguo Diploma de Capacidad, los que sean o hayan sido Catedráticos o Profesores en Conservatorios oficiales y las personalidades que por su notorio prestigio en la materia, previo informe de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, sean dispensadas por el Ministerio de este requisito.

Sexta.—Sin perjuicio de la potestad revisora conferida en el artículo dos al Ministerio de Educación y Ciencia y de las concesiones de validez oficial que pueda otorgar en lo sucesivo, los Conservatorios de Música con validez oficial académica de sus enseñanzas son:

A) Estatales:

- a) Superior: el Real Conservatorio de Madrid.
- b) Profesionales: los de Córdoba, Málaga, Murcia, Sevilla y Valencia.

B) No estatales:

- a) Superior: el de Barcelona.
- b) Profesionales: los de Alicante, Bilbao, Coruña, Granada, Oviedo, Pamplona, San Sebastián, Santa Cruz de Tenerife, Valladolid y Zaragoza.
- c) Elementales: los de Albacete, Baleares, Burgos, Cádiz, Cartagena, Ceuta, Gerona, Jaén, Jerez de la Frontera, Las Palmas, León, Llerda, Logroño, Manresa, Orense, Pontevedra, Sabadell, Salamanca, Santander, Santiago de Compostela, Tarragona, Tarrasa, Vigo y Vitoria.

Así lo dispongo por el presente Decreto, dado en San Sebastián a diez de septiembre de mil novecientos sesenta y seis.

FRANCISCO FRANCO

El Ministro de Educación y Ciencia.
MANUEL LORA TAMAYO

ORDEN de 27 de julio de 1966 por la que se crea una Comisión Delegada de la Junta de Calificación, Valoración y Exportación de Obras de Importancia Histórica o Artística, en Granada.

Ilustrísimo señor:

Las funciones atribuidas por la Junta de Calificación, Valoración y Exportación de Obras de Importancia Histórica o Artística, por el Decreto de reorganización de 22 de junio de 1960, toman cada día mayor importancia y volumen, especialmente en lo que se refieren a materia de exportación.

Este aspecto de su competencia adquiere especial significación en Granada, por lo que se hace necesario establecer un sistema que de acuerdo con el espíritu del mencionado Decreto y carácter complementario que se expresa en su artículo tercero contribuyan a la eficacia de esta labor encomendada a la referida Junta.

En su virtud, y a propuesta de la Dirección General de Bellas Artes,

Este Ministerio ha acordado:

Primero.—Designar en Granada una Comisión Delegada de la Junta de Calificación, Valoración y Exportación de Obras de Importancia Histórica o Artística, compuesta por los siguientes miembros:

Don José Manuel Prieto Andrade, Comisario de la Séptima Zona del Servicio de Defensa del Patrimonio Artístico Nacional.

Don Francisco Prieto Moreno, Arquitecto Conservador de la Séptima Zona de dicho Servicio.

Doña Joaquina Eguarás, Directora del Museo Arqueológico Provincial de Granada.

Don Jesús Bermúdez Pareja, Director del Museo Nacional de Arte Hispano-Musulmán de la Alhambra.

Don Emilio Orozco, Catedrático de la Universidad, Director del Museo Provincial de Bellas Artes.

Segundo.—La mencionada Comisión intervendrá en todo lo relacionado con la exportación de la siguiente clase de obras:

- a) Mobiliario. b) Pintura y escultura del siglo XX.

En todas las exportaciones que autorice exigirá a los solicitantes cuatro fotografías de los objetos a exportar a fin de poder remitir un ejemplar a la Junta para su archivo. En los casos en que por su especial importancia o significación se ofrezca alguna duda, la Comisión elevará consulta a la Junta.

Tercero.—La Junta de Calificación podrá delegar otras funciones en la Comisión Delegada con autorización y mediante Orden de la Dirección General de Bellas Artes.

Cuarto.—La Comisión Delegada dará cuenta mensualmente a la Junta de la labor que haya realizado.

Quinto.—En los casos en que la Comisión considere oportuno ejercitar el derecho de tanteo remitirá el expediente a la Junta para la correspondiente tramitación.

Sexto.—La Dirección General de Bellas Artes establecerá cuantas normas considere convenientes para el funcionamiento de esta Comisión Delegada.

Lo que digo a V. I. para su conocimiento y demás efectos.

Dios guarde a V. I. muchos años.

Madrid, 27 de julio de 1966.

LORA TAMAYO

Ilmo. Sr. Director general de Bellas Artes.

RESOLUCION de la Dirección General de Enseñanza Profesional por la que se regulan los traslados de expediente de alumnos de Escuelas Técnicas de Grado Medio.

A fin de actualizar las normas que regulan los traslados de expediente académico de alumnos de Escuelas Técnicas de Grado Medio, adaptándolas a las nuevas situaciones derivadas esencialmente de la Ley de 29 de abril de 1964 («Boletín Oficial del Estado» de 1 de mayo), sobre Reordenación de las Enseñanzas Técnicas, y Orden de 2 de febrero de 1966 («Boletín Oficial del Estado» del 24), por la que se reglamenta la extinción de los planes de estudio anteriores al previsto por aquella,

1. Datos generales de la asignatura PIANO

- Nombre de la asignatura: **Piano I**
- Tipo de asignatura: **Obligatoria de especialidad**
- Impartición: **Primer semestre**
- Créditos ECTS: **16** Valor total en horas (*1 crédito=30h*): **480 h.**
- Distribución del número total de horas de la asignatura en

Horas presenciales lectivas (<i>clases individuales, clases colectivas</i>):	22,5
Estimación de otras horas presenciales : Clases magistrales, audiciones, exámenes...	30
Estimación de horas para el estudio y el aprendizaje autónomo:	427,5

- Profesores de la asignatura y correo electrónico
 - **Miguel Ángel Ortega Chavaldas** chavaldas@gmail.com
 - **Enrique Bagaría Villazán** joseenrique1978@gmail.com
 - **Lluís Rodríguez Salvà** lluisrs@gmail.com
- Departamento: **Piano.**

2. Competencias de la asignatura

El objetivo fundamental de los estudios de Grado en Piano es formar profesionales altamente cualificados en el ámbito de la interpretación del instrumento a través de un trabajo diversificado en cuanto a estéticas, estilos, técnicas y medios.

El enfoque en la enseñanza pretende dotar al alumnado de las capacidades necesarias para lograr un dominio completo de los recursos de manejo del instrumento a nivel técnico y musical como fuente de búsqueda para la adquisición de un lenguaje propio y del entendimiento de la pluralidad de posibilidades que ofrece nuestro entorno, y así poder satisfacer los requisitos para el acceso a los estudios de posgrado y también las demandas laborales del contexto en el que vivimos, tanto en el ejercicio de la interpretación, ya sea como solista o acompañante de música y de danza, como en otros campos como la docencia.

Es asimismo imprescindible que la formación no se vea limitada a la realidad dentro del aula, de manera que deben fomentarse todas aquellas actividades complementarias a las definidas en el currículo que ultrapasan el marco de una asignatura concreta, con un planteamiento abierto a toda la comunidad educativa del Centro, y destinadas a la ampliación de los conocimientos y del espectro de visión del alumnado. Aquí se incluirían formatos como clases magistrales, conferencias, seminarios, cursos, cursos de especialización, conciertos de profesorado, concursos, presentaciones, mesas redondas, talleres, jornadas, encuentros, congresos y cualquier mecanismo de interrelación entre centros e instituciones educativas y artísticas, que serán promovidos por el departamento.

Para consultar las competencias que deben poseer los Graduados o Graduas en Música al finalizar sus estudios, descritas en BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011, ver el Anexo 1.

3. Descripción / Contenidos generales

Los contenidos generales de la asignatura se engloban en cuatro bloques básicos.

El primero se destina al desarrollo de una **conciencia física** ante el instrumento, por medio de una disposición mental receptiva y relajada que permita, por un lado, diferenciar los distintos segmentos y fuerzas implicadas en la realización y resultados obtenidos, y, por otro, adquirir una técnica sólida para afrontar el estudio de obras pianísticas.

El segundo dedica sus esfuerzos al desarrollo de **capacidades cognitivas, psicológicas y auditivas** necesarias para la interpretación del repertorio pianístico de diferentes estilos y autores, enfatizando en el conocimiento profundo de la construcción de las obras mediante el manejo de todos los parámetros musicales (melodía-acompañamiento, polifonía, homofonía, texturas y balance) y el planteamiento del camino hacia realidades multifuncionales, todo a través de la adquisición de un método de trabajo efectivo.

El tercero promueve la **interrelación de los conocimientos** adquiridos en otras materias del currículo como Análisis, Educación auditiva, Armonía, Contrapunto, Historia de la música y Estética con la práctica del instrumento para un mejor y más amplio entendimiento del hecho musical aplicado a la ejecución pianística.

Y el cuarto persigue la adquisición de **criterios propios** en el uso del piano como herramienta de trabajo en el futuro profesional, creando puentes entre la realidad del aula y la del mundo exterior.

En consecuencia, la finalidad de la enseñanza de Piano es dar a conocer toda esta información, enseñar a manejarla, interpretarla y, finalmente, plasmarla en un resultado sonoro y comunicativo. Se empleará en esta enseñanza una fórmula en la que el contenido teórico esté siempre en perfecto equilibrio con la creatividad, individualidad y expresividad de cada alumno/a a la hora de llevarlo a la práctica. El propósito es actuar de acompañantes y guías a lo largo de estos cuatro cursos para ayudarle a encontrar un lenguaje y manera de expresión personal para lograr transmitir con plasticidad un mensaje propio que emane del texto musical.

Para consultar los contenidos básicos que deben ponerse al servicio de los Graduados o Graduas en Música, descritos en BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011, ver el Anexo 2.

A continuación, se expone un listado más extenso de estos contenidos, articulados en tres categorías (conceptuales, procedimentales y actitudinales), cada una de ellas destinadas, respectivamente, a definir lo que el estudiante debe “saber”, “saber hacer” y “llegar a ser”.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

1. Nociones y terminología básica de anatomía y fisiología, en relación a la postura y al uso corporal correcto como herramienta técnica y de comunicación, y la relación cuerpo-mente.
2. Elementos constructivos y principios básicos de la técnica y conocer la relación y diferenciación entre los conceptos de mecanismo y técnica.

3. La técnica de peso en relación a la calidad sonora y a la naturalidad técnica.
4. Características básicas del instrumento en lo relativo a su construcción, mantenimiento y comportamiento acústico.
5. Análisis descriptivo de las obras (melódico, temático, métrico, armónico, rítmico, formal, estilístico, tímbrico, y de articulación, carácter y tempo).
6. Aspectos interpretativos del estudio musical (fraseo, estructura, agógica, textura, digitación, pedalización).
7. Criterios específicos de interpretación histórica de todos los estilos en pequeño y gran formato desde el Barroco a las nuevas grafías y músicas actuales.
8. Trabajo del repertorio universal en su globalidad.
9. Uso de buenas ediciones para un óptimo enfoque del repertorio.
10. Desarrollo de las potencialidades y las limitaciones propias para diseñar la propia evolución artística y diseñar una visión de futuro.
11. Construcción de buenos hábitos de estudio.
12. El proceso de aprendizaje musical desde la involucración de todos los aspectos de la personalidad.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

1. La aplicación de la práctica instrumental todo el bagaje teórico y conceptual
2. Los principales aspectos de la interpretación pianística: diversidad de toques (brazo, antebrazo, rotación, muñeca, dedo), calidad sonora, gama dinámica, formas y diseños musicales, elementos técnicos (escalas, notas dobles, acordes, octavas, saltos, glissandos, polifonía).
3. El desarrollo de la lectura a vista.
4. La consciencia corporal como diálogo interior para la detección de hábitos incorrectos y la implantación de nuevas pautas posturales y de movimiento.
5. La fluidez y la libertad en el movimiento, la canalización de la energía y de la fuerza muscular no necesarias, tanto en reposo como en actividad.
6. El uso adecuado de la respiración en el acto interpretativo.
7. La aplicación personalizada de todas las capacidades comunicativas y expresivas adquiridas.
8. Integración e interrelación sistemática de los conocimientos de historia de la música, de la cultura, de la filosofía y de la estética con los contenidos de la asignatura para llegar a una concepción más amplia e integradora del aprendizaje instrumental.
9. El desarrollo de la memoria (musical, auditiva, digital, muscular, analítica y visual)
10. La aplicación del pedal anticipado, sincopado y rítmico.
11. Incorporación de repertorio específico adecuado al propio desarrollo técnico y musical.
12. Modelación de una correcta percepción sensorial.
13. Control de los elementos que configuran el acto comunicativo.
14. Elaboración de estrategias para la práctica.
15. Desarrollo de un discurso propio crítico y constructivo.
16. Experimentación de la actuación ante el público para la adquisición de una presencia escénica natural.
17. El uso de las audiciones comparadas de grandes intérpretes como análisis crítico interpretativo.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

1. La consciencia del valor del trabajo regular, riguroso y detallado, cualitativa y cuantitativamente.
2. La importancia de la adaptación a las situaciones musicales y profesionales más diversas.
3. Exigencia en el hábito de situar en todo momento los aspectos concretos trabajados dentro de contextos externos al hecho musical.
4. El respeto por las propuestas musicales de otras personas.
5. Valoración del diálogo con el profesor como herramienta de trabajo.
6. Aplicación de la inteligencia emocional, la autoestima y la aseveración.
7. El cuidado en las diferentes etapas del montaje de una obra.
8. Mejora de la capacidad de atención y concentración.
9. Persecución de la construcción de valores dentro de la ética musical.
10. La actitud auto-evaluadora constante de la actuación docente, del proceso de trabajo, así como del grado de consecución de los objetivos previstos.
11. La auto-reflexión y la auto-observación como fuentes de madurez y desarrollo personal.
12. Diseño de una gestión personal eficaz y consciente que permita el aprovechamiento del tiempo vital.
13. Comprensión del rol del instrumento como medio de expresión artística, de formación integral del individuo y como elemento de comunicación entre las personas.
14. Adquisición del hábito de asistir a conciertos, conferencias y actividades relacionadas con la asignatura.
15. La expresividad, la sensibilidad y la creatividad como elementos fundamentales en la aproximación al hecho musical.
16. La riqueza de la relación con otros ámbitos musicales y disciplinas artísticas.
17. Manejo de una actitud positiva ante la interpretación en público en el logro de una confianza y presencia en el escenario.
18. La importancia de los protocolos en la adecuación a diferentes tipos de sala y la práctica de ejercicios mentales y de concentración.
19. Los mecanismos de autocontrol constructivo.
20. La muestra de rapidez en la toma de decisiones que agilicen y reconduzcan las situaciones ante los objetivos fijados.
21. La reflexión y el debate sobre la práctica interpretativa para el descubrimiento de los diferentes mecanismos que condicionan el desarrollo de la profesión.
22. La independencia en la integración futura a la vida laboral.

4. Objetivos generales

El objetivo primordial que persigue la estructura curricular de la asignatura es el desarrollo de las competencias reguladas, es decir, aquel conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para llevar a término una tarea determinada y definen todo lo que el alumno/a ha “aprendido”, “aprendido a hacer”, y “aprendido a ser”. Ser competente implica integrar estos saberes y permitir afrontar de manera satisfactoria las múltiples situaciones concretas que encontrará en el futuro profesional.

A continuación se desglosan estos objetivos que el alumnado debe ser capaz de mostrar al final de los estudios, divididos en tres grupos (transversales, generales y específicos)

OBJETIVOS TRANSVERSALES

1. Perseguir y potenciar la excelencia y la cualidad en la actividad profesional.
2. Gestionar el trabajo personal de manera eficiente y motivadora.
3. Aspirar a una formación global para dotar el trabajo específico de una dimensión más amplia, integrando los conocimientos adquiridos en otros ámbitos del saber.
4. Ser capaz de lograr un poder de decisión y solución de problemas eficiente.
5. Explorar la creatividad, imaginación, espontaneidad y habilidades comunicativas a nivel artístico y emocional, como persona-músico integral.
6. Cultivar el enriquecimiento personal dinámico a partir de la propia experiencia y de los propios intereses.
7. Fomentar la crítica y la autocrítica constante.
8. Desarrollar y poder definir razonadamente ideas y argumentos propios para poder llegar a trabajar de forma autónoma.
9. Comprender el valor y la necesidad de una formación permanente.
10. Fomentar la multidisciplinariedad.
11. Hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
12. Comprender la dimensión social y el contexto cultural y económico en el que se desarrolla la práctica musical y lograr una alta capacidad de adaptación.
13. Contribuir a la sensibilización social de la importancia del patrimonio musical.
14. Dotarse de una base musical suficientemente amplia que permita la adecuación a la diversidad de opciones laborales presentes y futuras en el campo de la música.

OBJETIVOS GENERALES

1. Aprender los principios teóricos y prácticos de la música y desarrollar las aptitudes relacionadas al material musical.
2. Conocer el repertorio y los rasgos estilísticos de todas las tradiciones históricas.
3. Adquirir métodos de trabajo para superar todos los retos profesionales.
4. Desarrollar la capacidad auditiva y saber aplicarla a la práctica musical.
5. Dar forma a los propios conceptos artísticos y a la capacidad de expresarlos.
6. Construir una personalidad artística, reconociendo y aprendiendo a compensar las propias tendencias físicas y psíquicas de una forma coherente y convincente.
7. Controlar los elementos que configuran el acto comunicativo.
8. Ser consciente de las implicaciones pedagógicas y educativas de la música.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Dominar los recursos técnicos, estilísticos y de comprensión musical necesarios para la interpretación del instrumento.
2. Saber las características propias del instrumento.
3. Aplicar estos elementos a todo tipo de repertorio, formatos y épocas.
4. Conocer técnicas eficaces de práctica y ensayo para mejorar a través del autoaprendizaje.
5. Prepararse para poder trabajar profesionalmente no sólo en la escena concertística sino también en el ámbito de la docencia.
6. Adquirir un criterio adecuado en la confección de programas de concierto.
7. Desarrollar estrategias para poder acceder al mercado profesional.

5. Organización general de la asignatura

A pesar de cierta creencia general, las asignaturas instrumentales pueden hacer aproximaciones a la metodología tanto o más extensas que las no instrumentales.

Es fundamental que el desarrollo de la clase semanal, de una hora y media de duración, como espacio de trabajo regular individual pueda ser complementado con encuentros esporádicos de matiz colectivo como plataforma de unificación de los criterios expuestos, de exposición de temas específicos de interés común, de debate de estrategias de estudio, de experimentación del concepto de competencia bien entendida, de fuente para conocer el repertorio global, de puesta en práctica de la coevaluación y de estímulo de la comunicación tanto entre profesor y alumno/a como entre el mismo alumnado.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se articula en diferentes fases.

En primer lugar, es necesario un **diagnóstico** de la situación inicial del alumno/a. Es éste el momento de percibir sus condiciones particulares y para definir objetivos a corto, medio y largo plazo (a nivel personal, artístico y pianístico) y también en método de actuación para lograrlos. Este proceso lo realiza el profesor a título personal en base a su criterio profesional, siempre con una actitud positiva ante el alumno/a.

En ese punto, se entabla una **puesta en común**, en la que se expone un pacto bilateral sobre el enfoque de los objetivos, según las inclinaciones personales y artísticas de cada alumno/a. Se definen, asimismo, las aptitudes y actitudes que deben cumplirse, es decir, el compromiso por el respeto y la potenciación de un aprovechamiento substancial del trabajo tanto a clase como del ensayo útil en casa.

Entonces llega el momento de la **aportación** del profesor, quien es el encargado de transmitir todo su bagaje como músico y pedagogo, y ofrecer los recursos adecuados necesarios para fomentar un procedimiento natural de comprensión, estudio y práctica de las metas perseguidas.

Por continuación, se intenta favorecer la aparición de las cualidades y la personalidad artística del alumnado, en un proceso progresivo de construcción de destrezas de análisis crítico, autoaprendizaje y autonomía, a través de la **absorción** de los conocimientos entregados por el profesor.

En último lugar, se persigue la **síntesis** de los conocimientos impartidos en clase que demuestre la adquisición de los conceptos trabajados.

Debe tenerse en cuenta que el proceso descrito puede llegar a necesitar de un margen de tiempo considerable y que los resultados, en ocasiones, se suelen manifestar a largo plazo, dado que el ciclo cognitivo del ser humano responde, en última instancia, a procesos muy complejos, indirectos y fruto de una interrelación constante. El trabajo del profesor, también en su faceta de tutor, reside en dotar al alumnado de todos aquellos recursos personales y artísticos que permitan el desarrollo a nivel intuitivo, racional y emocional, y sólo la síntesis adecuada de todos estos elementos pueden lograr el resultado deseado.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:

El departamento participará en la organización y desarrollo de clases magistrales complementarias que serán realizadas en el Centro. Estas actividades tendrán carácter asistencial obligatorio.

AUDICIONES:

En el propósito de familiarizar al alumnado con la ejecución pública, así como con sus particularidades inherentes en relación al miedo escénico y a la búsqueda de la superación profesional, el profesor programará a su consideración un mínimo de una audición pública durante el semestre.

REPERTORIO:

El repertorio exigido es fruto del consenso de todo el departamento y será único para todo el alumnado. Paralelamente, las variables de la programación diaria no se encuentran reflejadas, puesto que ésta forma parte de la libre impartición de la asignatura, en consideración a las necesidades concretas de cada alumno/a.

Los parámetros específicos del repertorio que debe ser cumplido y presentado a examen son los siguientes:

1. Una obra Barroca o dos sonatas clavecinísticas (D. Scarlatti. A. Soler, etc.)
2. Una obra Clásica (Sonata, Variaciones, etc.) o Romántica
3. Un estudio
4. Obra libre

Las obras deberán ser interpretadas de memoria. En casos muy concretos el departamento podría autorizar el uso de la partitura.

6. Evaluación del aprendizaje

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental. Con este criterio se pretende evaluar el dominio de la coordinación motriz y el equilibrio entre los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental y el grado de relajación necesaria para evitar crispaciones que conduzcan a una pérdida de control en la ejecución.
2. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales. Este criterio evalúa la capacidad de interrelacionar los conocimientos técnicos y teóricos necesarios para alcanzar una interpretación adecuada.
3. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento. Mediante este criterio se pretende evaluar el conocimiento de las características y del funcionamiento mecánico del instrumento y la utilización de sus posibilidades.
4. Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo. Se trata de

evaluar el conocimiento que el alumno posee del repertorio de su instrumento y de sus obras más representativas, así como el grado de sensibilidad e imaginación para aplicar los criterios estéticos correspondientes.

5. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. Mediante este criterio se valora el dominio y la comprensión que el alumno posee de las obras, así como la capacidad de concentración sobre el resultado sonoro de las mismas.
6. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical. Este criterio evalúa el concepto personal estilístico y la libertad de interpretación dentro del respeto al texto.
7. Mostrar autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos. Con este criterio se quiere comprobar el desarrollo que el alumno ha alcanzado en cuanto a los hábitos de estudio y la capacidad de autocrítica.
8. Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística. Mediante este criterio se pretende evaluar la capacidad de autocontrol y grado de madurez de su personalidad artística.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje es responsabilidad del profesor que imparte la asignatura y se llevará a término teniendo en cuenta los objetivos establecidos. Sin embargo, el carácter integrador es imprescindible, de manera que, en último lugar, la participación de todo el profesorado es bienvenida y las opiniones aportadas, tenidas en cuenta.

Se establecen tres tipos de evaluación:

- **EVALUACIÓN ORDINARIA:**

Es aquella que corresponde a la primera y segunda convocatoria, evaluada por el profesor y que tendrá lugar en tres fases.

Una *evaluación inicial* que detectará, por un lado, el grado de conocimientos y capacidades que posee el alumnado y, por otro, sus intereses particulares en relación a contenidos incluidos en la asignatura. Es este el momento para encontrar mecanismos para favorecer su adaptación a las necesidades concretas y decidir el diseño del trabajo en su totalidad

Una *evaluación continua* del desarrollo de cada una de las clases, en la que se valorará el proceso progresivo de logro de los objetivos fijados, así como la capacidad en la utilización de aquellos contenidos que se impartan en la asignatura o que aparezcan de manera derivada. Se tendrá en cuenta el interés, la atención, la actitud general, la capacidad y el rigor para aplicar contenidos, la complicitad y la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la calidad del trabajo individual (análisis del repertorio, lectura musical, dominio técnico y propuestas interpretativas) y, finalmente, la asistencia a clase y la participación en actividades complementarias y audiciones.

Una *evaluación sumativa* al final del semestre, donde serán valoradas las aptitudes logradas, (siempre en relación al punto inicial de partida), el nivel de consecución y concreción de los resultados, el desarrollo final de la capacidad de estudio y autonomía, y, en último término, el cumplimiento del repertorio requerido y su interpretación en la audición celebrada a final del semestre, así como la asistencia y seguimiento de las clases y de otras actividades.

- **EVALUACIÓN SUSTITUTORIA:**

Es aquella establecida para aquellos alumnos que hayan sobrepasado las tres faltas injustificadas. En este caso, se propondrá una forma de evaluación diferente a la evaluación continua que se realiza en clase y que tendrá forma de examen, donde se presentará el repertorio completo exigido y se evaluarán los recursos técnicos, la capacidad interpretativa, la adecuación en cuestiones estilísticas y la dificultad del programa elegido.

Esta evaluación extraordinaria se califica en un 90 % en el acto del examen, que si el profesor lo estima oportuno podrá valorarse en un 100%, dado que no ha asistido a clase. Sin embargo, quienes crean que para su asignatura la asistencia a clases es muy importante, podrá valorar esta evaluación sustitutoria en un porcentaje que nunca podrá ser inferior a un 60%, ni superior a un 90%.

- **EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA:**

Aquellos alumnos que se encuentren en tercera o cuarta convocatoria deberán presentar el repertorio requerido en un examen ante un tribunal nombrado al efecto por la dirección del centro y formado por, al menos, tres profesores del departamento, quienes evaluarán bajo los mismos conceptos incluidos en el punto anterior.

Esta evaluación extraordinaria se califica en un 90 % en el acto del examen, si el profesor valora también el trabajo de las clases.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA CALIFICACIÓN FINAL

Actividad o registro de evaluación	Período de realización	Porcentaje en la calificación final
Audición semestral	Febrero junio dependiendo de la asignatura	60%
Asistencia y seguimiento de las clases y cursos de especialización propios.	Evaluación continua	20%
Otras actividades de evaluación	Evaluación continua	20%

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La calificación se realizará de acuerdo a lo establecido en el artículo 9 del Real Decreto 1614/2009. Los resultados obtenidos por el estudiante en cada una de las asignaturas del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

0-4,9: Suspenso (SS).

5,0-6,9: Aprobado (AP).

7,0-8,9: Notable (NT).

9,0-10: Sobresaliente (SB).

La mención de «Matrícula de Honor» podrá ser otorgada a los estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9,0. Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los estudiantes matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de estudiantes matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola «Matrícula de Honor». En el caso de existir más de dos agrupaciones que pudieran optar a esta calificación la Matrícula de Honor se realizará a través de un recital público y será evaluada por un tribunal de la especialidad.

7. Fuentes de información básica

BIBLIOGRAFÍA

Dada la enorme extensión de la bibliografía relativa al arte del piano, la relación de títulos que figura a continuación no pretende conformar un listado completo pero sí incluir los trabajos de referencia fundamentales directamente relacionados a la práctica e interpretación en el instrumental, así como al desarrollo técnico, intelectual y artístico del pianista.

- APEL, W.: *Masters of the keyboard*. Harvard University Press. 1947,
- BACH, C. P. E.: *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. Norton. Nueva York, 1999.
- BADURA-SKODA, P. i E.: *L'art de jouer Mozart au Piano*. Ed. Buchet-Castel. 1974.
- BADURA-SKODA, P.: *L'art De Jouer Bach Au Clavier*. Buchet-Castel. París, 2003.
- BERMAN, B.: *Notas desde la banqueta del pianista*. Boileau. Barcelona, 2010.
- BONPENSIERE, L.: *New Pathways to Piano Technique*. Philosophical Library. Nueva York, 1953.
- BOSCH VAN'S GRAVEMOER, J.: *L'Enseignement de la Musique par le Mouvement Conscient*. Presses Universitaires. París, 1938.
- BRENDEL, A.: *On Music*. A Cappella. Chicago, 2001.
- BRUSER, M.: *The Art of Practicing*. Bell Tower. Nueva York, 1997.
- CAMPA, A. de la: *Aproximación analítica a la interpretación en el Piano*. Real Musical. Madrid, 1993.
- CASELLA, A.: *El piano*. Ricordi. Buenos Aires, 1985.
- CASTRO, M. R. O. de: *Enseñanza de un gran maestro: Vicente Scaramuzza*. Ossorio, Buenos Aires.
- CASTRO, M. R. O. de: *Elementos de Técnica Pianística*. Kepplinger. Buenos Aires, 1984.
- CHIANTORE, L.: *Historia de la técnica pianística*. Alianza Editorial. Madrid, 2001.
- COOKE, J.: *Great Pianists on Piano Playing*. Dover. Nueva York, 1999.
- CORTOT, A.: *Aspectos de Chopin*. Alianza, Madrid, 1986.
- CORTOT, A.: *Curso de interpretación*. Ricordi. Buenos Aires, 1982.
- CORTOT, A.: *La Música pianística Francesa*. Curci. Milano, 1957.
- CORTOT, A.: *Principes Rationnels de la Technique Pianistique*. Salabert. París, 1928.

- DAVID, C.: *The Beauty of Gesture. The Invisible Keyboard of Piano & T'ai Chi*. North Atlantic Books. Berkeley, 1996.
- DECHAUSSEES, M.: *El Pianista: Técnica y metafísica*. Diputación provincial de Valencia, Valencia, 1982.
- DECHAUSSEES, M.: *El intérprete y la música*. Ediciones Rialp. Madrid, 1988.
- DUBAL, D.: *Evening with Horowitz*. A Citadel Press Book. Nueva York, 1991.
- DUBAL, D.: *Reflections from the keyboard*. Summit Books. Nueva York, 1984.
- DUBAL, D.: *The Art of the Piano. Its Performers, Literature, and Recordings*. A Harvest Book. Nueva York, 1989.
- EIGELDINGER, J.J.: *Chopin vu par ses élèves*. Ed. La Baconnière. Neuchatel, 1979.
- EMERY, W.: *Bach Ornaments*. Novello. Londres, 1953.
- FAY, A.: *Music Studies in Germany*. Greenwood Press. Londres, 1979.
- FERGUSON, H.: *La interpretación de los instrumentos de teclado del siglo XIV al XIX*. Alianza Música. Madrid, 1975.
- FOLDES, A.: *Claves del teclado*. Ricordi. Buenos Aires, 1958.
- GAT, J.: *The Technique of Piano Playing*. Corvina. Budapest, 1956-8.
- GIRDLESTONE, C.: *Mozart and his piano Concertos*. Dover. Nueva York, 1964.
- GRANADOS, E.: *Pedagógicas: El piano, Dificultades Especiales del piano, Ornamentos, Ejercicios de terceras, Sobre la 1ª y 2ª conferencia del maestro Granados, Breves consideraciones sobre el ligado, Método teórico-práctico para el uso de los pedales, Reglas para el uso de los pedales del piano*. Boileau, Integral para Piano, volumen 9. Barcelona.
- GREENE, D.: *Performance Success. Performing your best under pressure*. A Theatre Arts Book. Nueva York, 2002.
- GUT, S.: *Franz Liszt. Les Eléments du Langage Musical*. Klincksieck. París, 1975.
- HERRIGEL, E.: *Zen en el arte del tiro con arco*. Gaia. Madrid, 2005.
- HOFMANN, J.: *Piano playing. With piano questions answered*. Dover. Nueva York, 1976.
- HOROWITZ, J.: *Conversations with Arrau*. Vergara. Buenos Aires, 1984.
- KIENER, H.: *Marie Jaëll: problemes d'esthétique et de pédagogie musicales*. Flammarion. París, 1952.
- KIRKPATRICK, R.: *Le Clavier bien temperé*. Lattes. París, 1985.
- KIRKPATRICK, R.: *Domenico Scarlatti*. Alianza. Madrid.
- KRASILOVSKY, W.-SHEMEL, S.: *This Business of Music. The definitive guide to the music industry*. Billboard Books. Nueva York, 2000.
- La pequeña crónica de Ana Magdalena Bach*. Juventud. Barcelona, 1940.
- LEIMER, K.-GIESEKING, W.: *La moderna ejecución pianística*. Ricordi. Buenos Aires, 1940.
- LEIMER, K.-GIESEKING, W.: *Rítmica, dinámica y pedal*. Ricordi. Buenos Aires, 1938.
- LHEVINNE, J.: *Basic Principles in Pianoforte Playing*. Dover, Nueva York, 1972.
- LINDE, H. M.: *Pequeña guía para la ornamentación de la música de los siglos XVI-XVIII*. Ricordi Americana. Buenos Aires, 1969.
- LONG, M.: *Le Piano de Marguerite Long*. Salabert. París, 1959.
- LONG, M.: *Au piano avec Maurice Ravel*. Julliard. París.
- LONG, M.: *En el piano con Debussy*. Granica. Buenos Aires.
- MACH, E.: *Great Contemporary Pianists Speak for Themselves*. Dover. Nueva York, 1991.
- MARSHALL, F.: *Estudio práctico sobre los pedales del piano*. Unión Musical Española. Madrid.
- MATTHAY, T.: *First Principles in Pianoforte Playing*. Bosworth. Londres, 1905.
- McMANUS, C.: *Right Hand Left Had*. Harvard University Press, 2002.
- NEUHAUS, H.: *El arte del piano*. Real Musical. Madrid, 1987.

- NEWMAN, W.: *Beethoven on Beethoven. Playing his piano music his way*. Norton&Company. Nueva York, 1988.
- NEWMAN, W.: *The Sonata in the Classic Era*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1963 / W. W. Norton, 1983.
- NIETO, A.: *La digitación pianística*. Fundación Banco Exterior. Madrid, 1988.
- ORTMANN, O.: *The Physiological Mechanics of Piano Technique*. Dutton&Company. 1962.
- OTT, B.: *Liszt et la Pédagogie du Piano*. Ed. Scientifiques et Physiologiques. Issy-les-Moulineaux, 1978.
- QUANTZ, J. J.: *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la Flutte traversière*. Zurfluh. París.
- RATTALINO, P.: *Historia del Piano*. Labor. Barcelona, 1988.
- ROSEN. C.: *El Estilo Clásico: Haydn, Mozart y Beethoven*. Alianza.
- SAND, G.: *Un invierno en Mallorca*. Clumba. Palma de Mallorca, 1951.
- SANDOR, G.: *On Piano Playing*. Schirmer. Nueva York, 1981.
- SCALISI, C.: *Bruno Leonardo Gelber. Diálogos sobre los conciertos para piano de Ludwig van Beethoven*. Fundación Teatro Colón. Buenos Aires, 2005.
- SCHNABEL, A.: *My Life and Music*. Dover. Nueva York, 1988.
- SCHNABEL, K. U.: *Técnica moderna del pedale*. Curci. Milano, 1982.
- SCHONBERG, H.: *Los grandes pianistas*. Vergara Buenos Aires, 1990.
- SCHUMANN, R.: *Consejos a los jóvenes estudiantes de Música*. Ricordi. Buenos Aires, 1955.
- SELVA, B.: *L'Enseignement Musical de la Technique du Piano*. Rouart-Lerolle. París, 1922.
- STEINHAUSEN, F.: *Les Erreurs Physiologiques et la Transformation de la Technique du Jeu du Piano*. Rouart-Lerolle. París, 1914.
- TOVEY, D. F.: *A Companion to Beethoven's Pianoforte Sonatas*. Ams Press. Nueva York, 1976.
- WHITESIDE, A.: *The Pianist's Mechanism*. Schirmer, Nueva York, 1929.

ANEXO I. Competencias (BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011)

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

- CT1. Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
- CT2. Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.
- CT3. Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.
- CT4. Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.
- CT5. Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.
- CT6. Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.
- CT7. Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.
- CT8. Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.
- CT9. Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.
- CT10. Liderar y gestionar grupos de trabajo.
- CT11. Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.
- CT12. Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.
- CT13. Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.
- CT14. Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.
- CT15. Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.
- CT16. Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.
- CT17. Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultura, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

COMPETENCIAS GENERALES

- CG1. Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical.
- CG2. Mostrar aptitudes adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación musical.
- CG3. Producir e interpretar correctamente la notación gráfica de textos musicales.
- CG6. Dominar uno o más instrumentos musicales en un nivel adecuado a su campo principal de actividad.
- CG8. Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva.

CG9. Conocer las características propias de su instrumento principal, en relación a su construcción y acústica, evolución histórica e influencias mutuas con otras disciplinas.

CG11 .Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa.

CG12. Acreditar un conocimiento suficiente del hecho musical y su relación con la evolución de los valores estéticos, artísticos y culturales.

CG13. Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica.

CG14. Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural.

CG15. Tener un amplio conocimiento de las obras más representativas de la literatura histórica y analítica de la música.

CG21. Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados.

CG23. Valorar la creación musical como la acción de dar forma sonora a un pensamiento estructural rico y complejo.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN

CEI1. Interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística.

CEI2. Construir una idea interpretativa coherente y propia.

CEI4. Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas.

CEI5. Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor.

CEI6. Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical.

CEI7. Desarrollar aptitudes para la lectura e improvisación sobre el material musical.

CEI10. Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas.

ANEXO II. Descripción y contenidos generales (BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011)

- Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional.
- Práctica de la técnica instrumental, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario.
- Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa.
- Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo.
- Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación.
- Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes.
- Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico y características del propio instrumento.

2. Datos generales de la asignatura PIANO

- Nombre de la asignatura: **Piano II**
- Tipo de asignatura: **Obligatoria de especialidad**
- Impartición: **Segundo semestre**
- Créditos ECTS: **16** Valor total en horas (*1 crédito=30h*): **480 h.**
- Distribución del número total de horas de la asignatura en

Horas presenciales lectivas (<i>clases individuales, clases colectivas</i>):	22,5
Estimación de otras horas presenciales : Clases magistrales, audiciones, exámenes...	30
Estimación de horas para el estudio y el aprendizaje autónomo:	427,5

- Profesores de la asignatura y correo electrónico
 - **Miguel Ángel Ortega Chavalas** chavalas@gmail.com
 - **Enrique Bagaría Villazán** joseenrique1978@gmail.com
 - **Lluís Rodríguez Salvà** lluisrs@gmail.com
- Departamento: **Piano.**

3. Competencias de la asignatura

El objetivo fundamental de los estudios de Grado en Piano es formar profesionales altamente cualificados en el ámbito de la interpretación del instrumento a través de un trabajo diversificado en cuanto a estéticas, estilos, técnicas y medios.

El enfoque en la enseñanza pretende dotar al alumnado de las capacidades necesarias para lograr un dominio completo de los recursos de manejo del instrumento a nivel técnico y musical como fuente de búsqueda para la adquisición de un lenguaje propio y del entendimiento de la pluralidad de posibilidades que ofrece nuestro entorno, y así poder satisfacer los requisitos para el acceso a los estudios de posgrado y también las demandas laborales del contexto en el que vivimos, tanto en el ejercicio de la interpretación, ya sea como solista o acompañante de música y de danza, como en otros campos como la docencia.

Es asimismo imprescindible que la formación no se vea limitada a la realidad dentro del aula, de manera que deben fomentarse todas aquellas actividades complementarias a las definidas en el currículo que ultrapasan el marco de una asignatura concreta, con un planteamiento abierto a toda la comunidad educativa del Centro, y destinadas a la ampliación de los conocimientos y del espectro de visión del alumnado. Aquí se incluirían formatos como clases magistrales, conferencias, seminarios, cursos, cursos de especialización, conciertos de profesorado, concursos, presentaciones, mesas redondas, talleres, jornadas, encuentros,

congresos y cualquier mecanismo de interrelación entre centros e instituciones educativas y artísticas, que serán promovidos por el departamento.

Para consultar las competencias que deben poseer los Graduados o Graduadas en Música al finalizar sus estudios, descritas en BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011, ver el Anexo 1.

8. Descripción / Contenidos generales

Los contenidos generales de la asignatura se engloban en cuatro bloques básicos.

El primero se destina al desarrollo de una **conciencia física** ante el instrumento, por medio de una disposición mental receptiva y relajada que permita, por un lado, diferenciar los distintos segmentos y fuerzas implicadas en la realización y resultados obtenidos, y, por otro, adquirir una técnica sólida para afrontar el estudio de obras pianísticas.

El segundo dedica sus esfuerzos al desarrollo de **capacidades cognitivas, psicológicas y auditivas** necesarias para la interpretación del repertorio pianístico de diferentes estilos y autores, enfatizando en el conocimiento profundo de la construcción de las obras mediante el manejo de todos los parámetros musicales (melodía-acompañamiento, polifonía, homofonía, texturas y balance) y el planteamiento del camino hacia realidades multifuncionales, todo a través de la adquisición de un método de trabajo efectivo.

El tercero promueve la **interrelación de los conocimientos** adquiridos en otras materias del currículo como Análisis, Educación auditiva, Armonía, Contrapunto, Historia de la música y Estética con la práctica del instrumento para un mejor y más amplio entendimiento del hecho musical aplicado a la ejecución pianística.

Y el cuarto persigue la adquisición de **criterios propios** en el uso del piano como herramienta de trabajo en el futuro profesional, creando puentes entre la realidad del aula y la del mundo exterior.

En consecuencia, la finalidad de la enseñanza de Piano es dar a conocer toda esta información, enseñar a manejarla, interpretarla y, finalmente, plasmarla en un resultado sonoro y comunicativo. Se empleará en esta enseñanza una fórmula en la que el contenido teórico esté siempre en perfecto equilibrio con la creatividad, individualidad y expresividad de cada alumno/a a la hora de llevarlo a la práctica. El propósito es actuar de acompañantes y guías a lo largo de estos cuatro cursos para ayudarle a encontrar un lenguaje y manera de expresión personal para lograr transmitir con plasticidad un mensaje propio que emane del texto musical.

Para consultar los contenidos básicos que deben ponerse al servicio de los Graduados o Graduadas en Música, descritos en BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011, ver el Anexo 2.

A continuación, se expone un listado más extenso de estos contenidos, articulados en tres categorías (conceptuales, procedimentales y actitudinales), cada una de ellas destinadas, respectivamente, a definir lo que el estudiante debe “saber”, “saber hacer” y “llegar a ser”.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

13. Nociones y terminología básica de anatomía y fisiología, en relación a la postura y al uso corporal correcto como herramienta técnica y de comunicación, y la relación cuerpo-mente.

14. Elementos constructivos y principios básicos de la técnica y conocer la relación y diferenciación entre los conceptos de mecanismo y técnica.
15. La técnica de peso en relación a la calidad sonora y a la naturalidad técnica.
16. Características básicas del instrumento en lo relativo a su construcción, mantenimiento y comportamiento acústico.
17. Análisis descriptivo de las obras (melódico, temático, métrico, armónico, rítmico, formal, estilístico, tímbrico, y de articulación, carácter y tempo).
18. Aspectos interpretativos del estudio musical (fraseo, estructura, agógica, textura, digitación, pedalización).
19. Criterios específicos de interpretación histórica de todos los estilos en pequeño y gran formato desde el Barroco a las nuevas grafías y músicas actuales.
20. Trabajo del repertorio universal en su globalidad.
21. Uso de buenas ediciones para un óptimo enfoque del repertorio.
22. Desarrollo de las potencialidades y las limitaciones propias para diseñar la propia evolución artística y diseñar una visión de futuro.
23. Construcción de buenos hábitos de estudio.
24. El proceso de aprendizaje musical desde la involucración de todos los aspectos de la personalidad.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

18. La aplicación de la práctica instrumental todo el bagaje teórico y conceptual
19. Los principales aspectos de la interpretación pianística: diversidad de toques (brazo, antebrazo, rotación, muñeca, dedo), calidad sonora, gama dinámica, formas y diseños musicales, elementos técnicos (escalas, notas dobles, acordes, octavas, saltos, glissandos, polifonía).
20. El desarrollo de la lectura a vista.
21. La consciencia corporal como diálogo interior para la detección de hábitos incorrectos y la implantación de nuevas pautas posturales y de movimiento.
22. La fluidez y la libertad en el movimiento, la canalización de la energía y de la fuerza muscular no necesarias, tanto en reposo como en actividad.
23. El uso adecuado de la respiración en el acto interpretativo.
24. La aplicación personalizada de todas las capacidades comunicativas y expresivas adquiridas.
25. Integración e interrelación sistemática de los conocimientos de historia de la música, de la cultura, de la filosofía y de la estética con los contenidos de la asignatura para llegar a una concepción más amplia e integradora del aprendizaje instrumental.
26. El desarrollo de la memoria (musical, auditiva, digital, muscular, analítica y visual)
27. La aplicación del pedal anticipado, sincopado y rítmico.
28. Incorporación de repertorio específico adecuado al propio desarrollo técnico y musical.
29. Modelación de una correcta percepción sensorial.
30. Control de los elementos que configuran el acto comunicativo.
31. Elaboración de estrategias para la práctica.
32. Desarrollo de un discurso propio crítico y constructivo.
33. Experimentación de la actuación ante el público para la adquisición de una presencia escénica natural.
34. El uso de las audiciones comparadas de grandes intérpretes como análisis crítico interpretativo.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

23. La consciencia del valor del trabajo regular, riguroso y detallado, cualitativa y cuantitativamente.
24. La importancia de la adaptación a las situaciones musicales y profesionales más diversas.
25. Exigencia en el hábito de situar en todo momento los aspectos concretos trabajados dentro de contextos externos al hecho musical.
26. El respeto por las propuestas musicales de otras personas.
27. Valoración del diálogo con el profesor como herramienta de trabajo.
28. Aplicación de la inteligencia emocional, la autoestima y la aseveración.
29. El cuidado en las diferentes etapas del montaje de una obra.
30. Mejora de la capacidad de atención y concentración.
31. Persecución de la construcción de valores dentro de la ética musical.
32. La actitud auto-evaluadora constante de la actuación docente, del proceso de trabajo, así como del grado de consecución de los objetivos previstos.
33. La auto-reflexión y la auto-observación como fuentes de madurez y desarrollo personal.
34. Diseño de una gestión personal eficaz y consciente que permita el aprovechamiento del tiempo vital.
35. Comprensión del rol del instrumento como medio de expresión artística, de formación integral del individuo y como elemento de comunicación entre las personas.
36. Adquisición del hábito de asistir a conciertos, conferencias y actividades relacionadas con la asignatura.
37. La expresividad, la sensibilidad y la creatividad como elementos fundamentales en la aproximación al hecho musical.
38. La riqueza de la relación con otros ámbitos musicales y disciplinas artísticas.
39. Manejo de una actitud positiva ante la interpretación en público en el logro de una confianza y presencia en el escenario.
40. La importancia de los protocolos en la adecuación a diferentes tipos de sala y la práctica de ejercicios mentales y de concentración.
41. Los mecanismos de autocontrol constructivo.
42. La muestra de rapidez en la toma de decisiones que agilicen y reconduzcan las situaciones ante los objetivos fijados.
43. La reflexión y el debate sobre la práctica interpretativa para el descubrimiento de los diferentes mecanismos que condicionan el desarrollo de la profesión.
44. La independencia en la integración futura a la vida laboral.

9. Objetivos generales

El objetivo primordial que persigue la estructura curricular de la asignatura es el desarrollo de las competencias reguladas, es decir, aquel conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para llevar a término una tarea determinada y definen todo lo que el alumno/a ha “aprendido”, “aprendido a hacer”, y “aprendido a ser”. Ser competente implica integrar estos saberes y permitir afrontar de manera satisfactoria las múltiples situaciones concretas que encontrará en el futuro profesional.

A continuación se desglosan estos objetivos que el alumnado debe ser capaz de mostrar al final de los estudios, divididos en tres grupos (transversales, generales y específicos)

OBJETIVOS TRANSVERSALES

15. Perseguir y potenciar la excelencia y la cualidad en la actividad profesional.
16. Gestionar el trabajo personal de manera eficiente y motivadora.
17. Aspirar a una formación global para dotar el trabajo específico de una dimensión más amplia, integrando los conocimientos adquiridos en otros ámbitos del saber.
18. Ser capaz de lograr un poder de decisión y solución de problemas eficiente.
19. Explorar la creatividad, imaginación, espontaneidad y habilidades comunicativas a nivel artístico y emocional, como persona-músico integral.
20. Cultivar el enriquecimiento personal dinámico a partir de la propia experiencia y de los propios intereses.
21. Fomentar la crítica y la autocrítica constante.
22. Desarrollar y poder definir razonadamente ideas y argumentos propios para poder llegar a trabajar de forma autónoma.
23. Comprender el valor y la necesidad de una formación permanente.
24. Fomentar la multidisciplinariedad.
25. Hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
26. Comprender la dimensión social y el contexto cultural y económico en el que se desarrolla la práctica musical y lograr una alta capacidad de adaptación.
27. Contribuir a la sensibilización social de la importancia del patrimonio musical.
28. Dotarse de una base musical suficientemente amplia que permita la adecuación a la diversidad de opciones laborales presentes y futuras en el campo de la música.

OBJETIVOS GENERALES

9. Aprender los principios teóricos y prácticos de la música y desarrollar las aptitudes relacionadas al material musical.
10. Conocer el repertorio y los rasgos estilísticos de todas las tradiciones históricas.
11. Adquirir métodos de trabajo para superar todos los retos profesionales.
12. Desarrollar la capacidad auditiva y saber aplicarla a la práctica musical.
13. Dar forma a los propios conceptos artísticos y a la capacidad de expresarlos.
14. Construir una personalidad artística, reconociendo y aprendiendo a compensar las propias tendencias físicas y psíquicas de una forma coherente y convincente.
15. Controlar los elementos que configuran el acto comunicativo.
16. Ser consciente de las implicaciones pedagógicas y educativas de la música.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

8. Dominar los recursos técnicos, estilísticos y de comprensión musical necesarios para la interpretación del instrumento.
9. Saber las características propias del instrumentos.
10. Aplicar estos elementos a todo tipo de repertorio, formatos y épocas.
11. Conocer técnicas eficaces de práctica y ensayo para mejorar a través del autoaprendizaje.
12. Prepararse para poder trabajar profesionalmente no sólo en la escena concertística sino también en el ámbito de la docencia.
13. Adquirir un criterio adecuado en la confección de programas de concierto.

14. Desarrollar estrategias para poder acceder al mercado profesional.

10. Organización general de la asignatura

A pesar de cierta creencia general, las asignaturas instrumentales pueden hacer aproximaciones a la metodología tanto o más extensas que las no instrumentales.

Es fundamental que el desarrollo de la clase semanal, de una hora y media de duración, como espacio de trabajo regular individual pueda ser complementado con encuentros esporádicos de matiz colectivo como plataforma de unificación de los criterios expuestos, de exposición de temas específicos de interés común, de debate de estrategias de estudio, de experimentación del concepto de competencia bien entendida, de fuente para conocer el repertorio global, de puesta en práctica de la coevaluación y de estímulo de la comunicación tanto entre profesor y alumno/a como entre el mismo alumnado.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se articula en diferentes fases.

En primer lugar, es necesario un **diagnóstico** de la situación inicial del alumno/a. Es éste el momento de percibir sus condiciones particulares y para definir objetivos a corto, medio y largo plazo (a nivel personal, artístico y pianístico) y también en método de actuación para lograrlos. Este proceso lo realiza el profesor a título personal en base a su criterio profesional, siempre con una actitud positiva ante el alumno/a.

En ese punto, se entabla una **puesta en común**, en la que se expone un pacto bilateral sobre el enfoque de los objetivos, según las inclinaciones personales y artísticas de cada alumno/a. Se definen, asimismo, las aptitudes y actitudes que deben cumplirse, es decir, el compromiso por el respeto y la potenciación de un aprovechamiento substancial del trabajo tanto a clase como del ensayo útil en casa.

Entonces llega el momento de la **aportación** del profesor, quien es el encargado de transmitir todo su bagaje como músico y pedagogo, y ofrecer los recursos adecuados necesarios para fomentar un procedimiento natural de comprensión, estudio y práctica de las metas perseguidas.

Por continuación, se intenta favorecer la aparición de las cualidades y la personalidad artística del alumnado, en un proceso progresivo de construcción de destrezas de análisis crítico, autoaprendizaje y autonomía, a través de la **absorción** de los conocimientos entregados por el profesor.

En último lugar, se persigue la **síntesis** de los conocimientos impartidos en clase que demuestre la adquisición de los conceptos trabajados.

Debe tenerse en cuenta que el proceso descrito puede llegar a necesitar de un margen de tiempo considerable y que los resultados, en ocasiones, se suelen manifestar a largo plazo, dado que el ciclo cognitivo del ser humano responde, en última instancia, a procesos muy complejos, indirectos y fruto de una interrelación constante. El trabajo del profesor,

también en su faceta de tutor, reside en dotar al alumnado de todos aquellos recursos personales y artísticos que permitan el desarrollo a nivel intuitivo, racional y emocional, y sólo la síntesis adecuada de todos estos elementos pueden lograr el resultado deseado.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:

El departamento participará en la organización y desarrollo de clases magistrales complementarias que serán realizadas en el Centro. Estas actividades tendrán carácter asistencial obligatorio.

AUDICIONES:

En el propósito de familiarizar al alumnado con la ejecución pública, así como con sus particularidades inherentes en relación al miedo escénico y a la búsqueda de la superación profesional, el profesor programará a su consideración un mínimo de una audición pública durante el semestre.

REPERTORIO:

El repertorio exigido es fruto del consenso de todo el departamento y será único para todo el alumnado. Paralelamente, las variables de la programación diaria no se encuentran reflejadas, puesto que ésta forma parte de la libre impartición de la asignatura, en consideración a las necesidades concretas de cada alumno/a.

Los parámetros específicos del repertorio que debe ser cumplido y presentado a examen son los siguientes:

5. Una obra Barroca o dos sonatas clavecinísticas (D. Scarlatti. A. Soler, etc.). *Se elegirá la opción que no se haya hecho en el Semestre I.*
6. Una obra Clásica (Sonata, Variaciones, etc.) o Romántica. *Se elegirá la opción que no se haya hecho en el Semestre I.*
7. Un estudio
8. Obra libre

Las obras deberán ser interpretadas de memoria. En casos muy concretos el departamento podría autorizar el uso de la partitura.

11. Evaluación del aprendizaje

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

9. Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental. Con este criterio se pretende evaluar el dominio de la coordinación motriz y el equilibrio entre los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental y el grado de relajación necesaria para evitar crispaciones que conduzcan a una pérdida de control en la ejecución.
10. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales. Este criterio evalúa la capacidad de interrelacionar los conocimientos técnicos y teóricos necesarios para alcanzar una interpretación adecuada.

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

11. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento. Mediante este criterio se pretende evaluar el conocimiento de las características y del funcionamiento mecánico del instrumento y la utilización de sus posibilidades.
12. Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo. Se trata de evaluar el conocimiento que el alumno posee del repertorio de su instrumento y de sus obras más representativas, así como el grado de sensibilidad e imaginación para aplicar los criterios estéticos correspondientes.
13. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. Mediante este criterio se valora el dominio y la comprensión que el alumno posee de las obras, así como la capacidad de concentración sobre el resultado sonoro de las mismas.
14. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical. Este criterio evalúa el concepto personal estilístico y la libertad de interpretación dentro del respeto al texto.
15. Mostrar autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos. Con este criterio se quiere comprobar el desarrollo que el alumno ha alcanzado en cuanto a los hábitos de estudio y la capacidad de autocritica.
16. Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística. Mediante este criterio se pretende evaluar la capacidad de autocontrol y grado de madurez de su personalidad artística.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje es responsabilidad del profesor que imparte la asignatura y se llevará a término teniendo en cuenta los objetivos establecidos. Sin embargo, el carácter integrador es imprescindible, de manera que, en último lugar, la participación de todo el profesorado es bienvenida y las opiniones aportadas, tenidas en cuenta.

Se establecen tres tipos de evaluación:

- **EVALUACIÓN ORDINARIA:**

Es aquella que corresponde a la primera y segunda convocatoria, evaluada por el profesor y que tendrá lugar en tres fases.

Una *evaluación inicial* que detectará, por un lado, el grado de conocimientos y capacidades que posee el alumnado y, por otro, sus intereses particulares en relación a contenidos incluidos en la asignatura. Es este el momento para encontrar mecanismos para favorecer su adaptación a las necesidades concretas y decidir el diseño del trabajo en su totalidad

Una *evaluación continua* del desarrollo de cada una de las clases, en la que se valorará el proceso progresivo de logro de los objetivos fijados, así como la capacidad en la utilización de aquellos contenidos que se impartan en la asignatura o que aparezcan de manera derivada. Se tendrá en cuenta el interés, la atención, la actitud general, la capacidad y el rigor para aplicar contenidos, la complicidad y la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la calidad del trabajo individual (análisis del repertorio, lectura musical, dominio técnico y propuestas interpretativas) y, finalmente, la asistencia a clase y la participación en actividades complementarias y audiciones.

Una *evaluación sumativa* al final del semestre, donde serán valoradas las aptitudes logradas, (siempre en relación al punto inicial de partida), el nivel de consecución y concreción de los resultados, el desarrollo final de la capacidad de estudio y autonomía, y, en último término, el

cumplimiento del repertorio requerido y su interpretación en la audición celebrada a final del semestre, así como la asistencia y seguimiento de las clases y de otras actividades.

- **EVALUACIÓN SUSTITUTORIA:**

Es aquella establecida para aquellos alumnos que hayan sobrepasado las tres faltas injustificadas. En este caso, se propondrá una forma de evaluación diferente a la evaluación continua que se realiza en clase y que tendrá forma de examen, donde se presentará el repertorio completo exigido y se evaluarán los recursos técnicos, la capacidad interpretativa, la adecuación en cuestiones estilísticas y la dificultad del programa elegido.

Esta evaluación extraordinaria se califica en un 90 % en el acto del examen, que si el profesor lo estima oportuno podrá valorarse en un 100%, dado que no ha asistido a clase. Sin embargo, quienes creen que para su asignatura la asistencia a clases es muy importante, podrá valorar esta evaluación sustitutoria en un porcentaje que nunca podrá ser inferior a un 60%, ni superior a un 90%.

- **EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA:**

Aquellos alumnos que se encuentren en tercera o cuarta convocatoria deberán presentar el repertorio requerido en un examen ante un tribunal nombrado al efecto por la dirección del centro y formado por, al menos, tres profesores del departamento, quienes evaluarán bajo los mismos conceptos incluidos en el punto anterior.

Esta evaluación extraordinaria se califica en un 90 % en el acto del examen, si el profesor valora también el trabajo de las clases.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA CALIFICACIÓN FINAL

Actividad o registro de evaluación	Período de realización	Porcentaje en la calificación final
Audición semestral	Febrero junio dependiendo de la asignatura	60%
Asistencia y seguimiento de las clases	Evaluación continua	20%
Otras actividades de evaluación	Evaluación continua	20%

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La calificación se realizará de acuerdo a lo establecido en el artículo 9 del Real Decreto 1614/2009. Los resultados obtenidos por el estudiante en cada una de las asignaturas del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

0-4,9: Suspenso (SS).

5,0-6,9: Aprobado (AP).

7,0-8,9: Notable (NT).

9,0-10: Sobresaliente (SB).

La mención de «Matrícula de Honor» podrá ser otorgada a los estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9,0. Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los estudiantes matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de estudiantes matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola «Matrícula de Honor». En el caso de existir más de dos agrupaciones que pudieran optar a esta calificación la Matrícula de Honor se realizará a través de un recital público y será evaluada por un tribunal de la especialidad.

12. Fuentes de información básica

BIBLIOGRAFÍA

Dada la enorme extensión de la bibliografía relativa al arte del piano, la relación de títulos que figura a continuación no pretende conformar un listado completo pero sí incluir los trabajos de referencia fundamentales directamente relacionados a la práctica e interpretación en el instrumental, así como al desarrollo técnico, intelectual y artístico del pianista.

- APEL, W.: *Masters of the keyboard*. Harvard University Press. 1947,
- BACH, C. P. E.: *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. Norton. Nueva York, 1999.
- BADURA-SKODA, P. i E.: *L'art de jouer Mozart au Piano*. Ed. Buchet-Castel. 1974.
- BADURA-SKODA, P.: *L'art De Jouer Bach Au Clavier*. Buchet-Castel. París, 2003.
- BERMAN, B.: *Notas desde la banqueta del pianista*. Boileau. Barcelona, 2010.
- BONPENSIERE, L.: *New Pathways to Piano Technique*. Philosophical Library. Nueva York, 1953.
- BOSCH VAN'S GRAVEMOER, J.: *L'Enseignement de la Musique par le Mouvement Conscient*. Presses Universitaires. París, 1938.
- BRENDEL, A.: *On Music*. A Cappella. Chicago, 2001.
- BRUSER, M.: *The Art of Practicing*. Bell Tower. Nueva York, 1997.
- CAMPA, A. de la: *Aproximación analítica a la interpretación en el Piano*. Real Musical. Madrid, 1993.
- CASELLA, A.: *El piano*. Ricordi. Buenos Aires, 1985.
- CASTRO, M. R. O. de: *Enseñanza de un gran maestro: Vicente Scaramuzza*. Ossorio, Buenos Aires.
- CASTRO, M. R. O. de: *Elementos de Técnica Pianística*. Kepplinger. Buenos Aires, 1984.
- CHIANTORE, L.: *Historia de la técnica pianística*. Alianza Editorial. Madrid, 2001.
- COOKE, J.: *Great Pianists on Piano Playing*. Dover. Nueva York, 1999.
- CORTOT, A.: *Aspectos de Chopin*. Alianza, Madrid, 1986.
- CORTOT, A.: *Curso de interpretación*. Ricordi. Buenos Aires, 1982.
- CORTOT, A.: *La Música pianística Francesa*. Curci. Milano, 1957.
- CORTOT, A.: *Principes Rationnels de la Technique Pianistique*. Salabert. París, 1928.

- DAVID, C.: *The Beauty of Gesture. The Invisible Keyboard of Piano & T'ai Chi*. North Atlantic Books. Berkeley, 1996.
- DECHAUSSEES, M.: *El Pianista: Técnica y metafísica*. Diputación provincial de Valencia, Valencia, 1982.
- DECHAUSSEES, M.: *El intérprete y la música*. Ediciones Rialp. Madrid, 1988.
- DUBAL, D.: *Evening with Horowitz*. A Citadel Press Book. Nueva York, 1991.
- DUBAL, D.: *Reflections from the keyboard*. Summit Books. Nueva York, 1984.
- DUBAL, D.: *The Art of the Piano. Its Performers, Literature, and Recordings*. A Harvest Book. Nueva York, 1989.
- EIGELDINGER, J.J.: *Chopin vu par ses élèves*. Ed. La Baconnière. Neuchatel, 1979.
- EMERY, W.: *Bach Ornaments*. Novello. Londres, 1953.
- FAY, A.: *Music Studies in Germany*. Greenwood Press. Londres, 1979.
- FERGUSON, H.: *La interpretación de los instrumentos de teclado del siglo XIV al XIX*. Alianza Música. Madrid, 1975.
- FOLDES, A.: *Claves del teclado*. Ricordi. Buenos Aires, 1958.
- GAT, J.: *The Technique of Piano Playing*. Corvina. Budapest, 1956-8.
- GIRDLESTONE, C.: *Mozart and his piano Concertos*. Dover. Nueva York, 1964.
- GRANADOS, E.: *Pedagógicas: El piano, Dificultades Especiales del piano, Ornamentos, Ejercicios de terceras, Sobre la 1ª y 2ª conferencia del maestro Granados, Breves consideraciones sobre el ligado, Método teórico-práctico para el uso de los pedales, Reglas para el uso de los pedales del piano*. Boileau, Integral para Piano, volumen 9. Barcelona.
- GREENE, D.: *Performance Success. Performing your best under pressure*. A Theatre Arts Book. Nueva York, 2002.
- GUT, S.: *Franz Liszt. Les Eléments du Langage Musical*. Klincksieck. París, 1975.
- HERRIGEL, E.: *Zen en el arte del tiro con arco*. Gaia. Madrid, 2005.
- HOFMANN, J.: *Piano playing. With piano questions answered*. Dover. Nueva York, 1976.
- HOROWITZ, J.: *Conversations with Arrau*. Vergara. Buenos Aires, 1984.
- KIENER, H.: *Marie Jaëll: problemes d'esthétique et de pédagogie musicales*. Flammarion. París, 1952.
- KIRKPATRICK, R.: *Le Clavier bien temperé*. Lattes. París, 1985.
- KIRKPATRICK, R.: *Domenico Scarlatti*. Alianza. Madrid.
- KRASILOVSKY, W.-SHEMEL, S.: *This Business of Music. The definitive guide to the music industry*. Billboard Books. Nueva York, 2000.
- La pequeña crónica de Ana Magdalena Bach*. Juventud. Barcelona, 1940.
- LEIMER, K.-GIESEKING, W.: *La moderna ejecución pianística*. Ricordi. Buenos Aires, 1940.
- LEIMER, K.-GIESEKING, W.: *Rítmica, dinámica y pedal*. Ricordi. Buenos Aires, 1938.
- LHEVINNE, J.: *Basic Principles in Pianoforte Playing*. Dover, Nueva York, 1972.
- LINDE, H. M.: *Pequeña guía para la ornamentación de la música de los siglos XVI-XVIII*. Ricordi Americana. Buenos Aires, 1969.
- LONG, M.: *Le Piano de Marguerite Long*. Salabert. París, 1959.
- LONG, M.: *Au piano avec Maurice Ravel*. Julliard. París.
- LONG, M.: *En el piano con Debussy*. Granica. Buenos Aires.
- MACH, E.: *Great Contemporary Pianists Speak for Themselves*. Dover. Nueva York, 1991.
- MARSHALL, F.: *Estudio práctico sobre los pedales del piano*. Unión Musical Española. Madrid.
- MATTHAY, T.: *First Principles in Pianoforte Playing*. Bosworth. Londres, 1905.
- McMANUS, C.: *Right Hand Left Had*. Harvard University Press, 2002.
- NEUHAUS, H.: *El arte del piano*. Real Musical. Madrid, 1987.

- NEWMAN, W.: *Beethoven on Beethoven. Playing his piano music his way*. Norton&Company. Nueva York, 1988.
- NEWMAN, W.: *The Sonata in the Classic Era*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1963 / W. W. Norton, 1983.
- NIETO, A.: *La digitación pianística*. Fundación Banco Exterior. Madrid, 1988.
- ORTMANN, O.: *The Physiological Mechanics of Piano Technique*. Dutton&Company. 1962.
- OTT, B.: *Liszt et la Pédagogie du Piano*. Ed. Scientifiques et Physiologiques. Issy-les-Moulineaux, 1978.
- QUANTZ, J. J.: *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la Flutte traversière*. Zurfluh. París.
- RATTALINO, P.: *Historia del Piano*. Labor. Barcelona, 1988.
- ROSEN. C.: *El Estilo Clásico: Haydn, Mozart y Beethoven*. Alianza.
- SAND, G.: *Un invierno en Mallorca*. Clumba. Palma de Mallorca, 1951.
- SANDOR, G.: *On Piano Playing*. Schirmer. Nueva York, 1981.
- SCALISI, C.: *Bruno Leonardo Gelber. Diálogos sobre los conciertos para piano de Ludwig van Beethoven*. Fundación Teatro Colón. Buenos Aires, 2005.
- SCHNABEL, A.: *My Life and Music*. Dover. Nueva York, 1988.
- SCHNABEL, K. U.: *Técnica moderna del pedale*. Curci. Milano, 1982.
- SCHONBERG, H.: *Los grandes pianistas*. Vergara Buenos Aires, 1990.
- SCHUMANN, R.: *Consejos a los jóvenes estudiantes de Música*. Ricordi. Buenos Aires, 1955.
- SELVA, B.: *L'Enseignement Musicale de la Technique du Piano*. Rouart-Lerolle. París, 1922.
- STEINHAUSEN, F.: *Les Erreurs Physiologiques et la Transformation de la Technique du Jeu du Piano*. Rouart-Lerolle. París, 1914.
- TOVEY, D. F.: *A Companion to Beethoven's Pianoforte Sonatas*. Ams Press. Nueva York, 1976.
- WHITESIDE, A.: *The Pianist's Mechanism*. Schirmer, Nueva York, 1929.

ANEXO I. Competencias (BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011)

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

- CT1. Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
- CT2. Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.
- CT3. Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.
- CT4. Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.
- CT5. Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.
- CT6. Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.
- CT7. Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.
- CT8. Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.
- CT9. Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.
- CT10. Liderar y gestionar grupos de trabajo.
- CT11. Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.
- CT12. Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.
- CT13. Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.
- CT14. Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.
- CT15. Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.
- CT16. Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.
- CT17. Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultura, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

COMPETENCIAS GENERALES

- CG1. Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical.
- CG2. Mostrar aptitudes adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación musical.
- CG3. Producir e interpretar correctamente la notación gráfica de textos musicales.
- CG6. Dominar uno o más instrumentos musicales en un nivel adecuado a su campo principal de actividad.
- CG8. Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva.

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

CG9. Conocer las características propias de su instrumento principal, en relación a su construcción y acústica, evolución histórica e influencias mutuas con otras disciplinas.

CG11 .Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa.

CG12. Acreditar un conocimiento suficiente del hecho musical y su relación con la evolución de los valores estéticos, artísticos y culturales.

CG13. Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica.

CG14. Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural.

CG15. Tener un amplio conocimiento de las obras más representativas de la literatura histórica y analítica de la música.

CG21. Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados.

CG23. Valorar la creación musical como la acción de dar forma sonora a un pensamiento estructural rico y complejo.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN

CEI1. Interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística.

CEI2. Construir una idea interpretativa coherente y propia.

CEI4. Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas.

CEI5. Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor.

CEI6. Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical.

CEI7. Desarrollar aptitudes para la lectura e improvisación sobre el material musical.

CEI10. Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas.

ANEXO II. Descripción y contenidos generales (BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011)

- Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional.
- Práctica de la técnica instrumental, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario.
- Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa.
- Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo.
- Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación.
- Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes.
- Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico y características del propio instrumento.

3. Datos generales de la asignatura PIANO

- Nombre de la asignatura: **Piano III**
- Tipo de asignatura: **Obligatoria de especialidad**
- Impartición: **Tercer semestre**
- Créditos ECTS: **16** Valor total en horas (*1 crédito=30h*): **480 h.**
- Distribución del número total de horas de la asignatura en

Horas presenciales lectivas (<i>clases individuales, clases colectivas</i>):	22,5
Estimación de otras horas presenciales : Clases magistrales, audiciones, exámenes...	30
Estimación de horas para el estudio y el aprendizaje autónomo:	427,5

- Profesores de la asignatura y correo electrónico
 - **Miguel Ángel Ortega Chavaldas** chavaldas@gmail.com
 - **Enrique Bagaría Villazán** joseenrique1978@gmail.com
 - **Lluís Rodríguez Salvà** lluisrs@gmail.com
- Departamento: **Piano.**

4. Competencias de la asignatura

El objetivo fundamental de los estudios de Grado en Piano es formar profesionales altamente cualificados en el ámbito de la interpretación del instrumento a través de un trabajo diversificado en cuanto a estéticas, estilos, técnicas y medios.

El enfoque en la enseñanza pretende dotar al alumnado de las capacidades necesarias para lograr un dominio completo de los recursos de manejo del instrumento a nivel técnico y musical como fuente de búsqueda para la adquisición de un lenguaje propio y del entendimiento de la pluralidad de posibilidades que ofrece nuestro entorno, y así poder satisfacer los requisitos para el acceso a los estudios de posgrado y también las demandas laborales del contexto en el que vivimos, tanto en el ejercicio de la interpretación, ya sea como solista o acompañante de música y de danza, como en otros campos como la docencia.

Es asimismo imprescindible que la formación no se vea limitada a la realidad dentro del aula, de manera que deben fomentarse todas aquellas actividades complementarias a las definidas en el currículo que ultrapasan el marco de una asignatura concreta, con un planteamiento abierto a toda la comunidad educativa del Centro, y destinadas a la ampliación de los conocimientos y del espectro de visión del alumnado. Aquí se incluirían formatos como clases magistrales, conferencias, seminarios, cursos, cursos de especialización, conciertos de profesorado, concursos, presentaciones, mesas redondas, talleres, jornadas, encuentros, congresos y cualquier mecanismo de interrelación entre centros e instituciones educativas y artísticas, que serán promovidos por el departamento.

Para consultar las competencias que deben poseer los Graduados o Graduadas en Música al finalizar sus estudios, descritas en BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011, ver el Anexo 1.

13. Descripción / Contenidos generales

Los contenidos generales de la asignatura se engloban en cuatro bloques básicos.

El primero se destina al desarrollo de una **conciencia física** ante el instrumento, por medio de una disposición mental receptiva y relajada que permita, por un lado, diferenciar los distintos segmentos y fuerzas implicadas en la realización y resultados obtenidos, y, por otro, adquirir una técnica sólida para afrontar el estudio de obras pianísticas.

El segundo dedica sus esfuerzos al desarrollo de **capacidades cognitivas, psicológicas y auditivas** necesarias para la interpretación del repertorio pianístico de diferentes estilos y autores, enfatizando en el conocimiento profundo de la construcción de las obras mediante el manejo de todos los parámetros musicales (melodía-acompañamiento, polifonía, homofonía, texturas y balance) y el planteamiento del camino hacia realidades multifuncionales, todo a través de la adquisición de un método de trabajo efectivo.

El tercero promueve la **interrelación de los conocimientos** adquiridos en otras materias del currículo como Análisis, Educación auditiva, Armonía, Contrapunto, Historia de la música y Estética con la práctica del instrumento para un mejor y más amplio entendimiento del hecho musical aplicado a la ejecución pianística.

Y el cuarto persigue la adquisición de **criterios propios** en el uso del piano como herramienta de trabajo en el futuro profesional, creando puentes entre la realidad del aula y la del mundo exterior.

En consecuencia, la finalidad de la enseñanza de Piano es dar a conocer toda esta información, enseñar a manejarla, interpretarla y, finalmente, plasmarla en un resultado sonoro y comunicativo. Se empleará en esta enseñanza una fórmula en la que el contenido teórico esté siempre en perfecto equilibrio con la creatividad, individualidad y expresividad de cada alumno/a a la hora de llevarlo a la práctica. El propósito es actuar de acompañantes y guías a lo largo de estos cuatro cursos para ayudarle a encontrar un lenguaje y manera de expresión personal para lograr transmitir con plasticidad un mensaje propio que emane del texto musical.

Para consultar los contenidos básicos que deben ponerse al servicio de los Graduados o Graduas en Música, descritos en BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011, ver el Anexo 2.

A continuación, se expone un listado más extenso de estos contenidos, articulados en tres categorías (conceptuales, procedimentales y actitudinales), cada una de ellas destinadas, respectivamente, a definir lo que el estudiante debe “saber”, “saber hacer” y “llegar a ser”.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

25. Nociones y terminología básica de anatomía y fisiología, en relación a la postura y al uso corporal correcto como herramienta técnica y de comunicación, y la relación cuerpo-mente.
26. Elementos constructivos y principios básicos de la técnica y conocer la relación y diferenciación entre los conceptos de mecanismo y técnica.
27. La técnica de peso en relación a la calidad sonora y a la naturalidad técnica.
28. Características básicas del instrumento en lo relativo a su construcción, mantenimiento

- y comportamiento acústico.
29. Análisis descriptivo de las obras (melódico, temático, métrico, armónico, rítmico, formal, estilístico, tímbrico, y de articulación, carácter y tempo).
 30. Aspectos interpretativos del estudio musical (fraseo, estructura, agógica, textura, digitación, pedalización).
 31. Criterios específicos de interpretación histórica de todos los estilos en pequeño y gran formato desde el Barroco a las nuevas grafías y músicas actuales.
 32. Trabajo del repertorio universal en su globalidad.
 33. Uso de buenas ediciones para un óptimo enfoque del repertorio.
 34. Desarrollo de las potencialidades y las limitaciones propias para diseñar la propia evolución artística y diseñar una visión de futuro.
 35. Construcción de buenos hábitos de estudio.
 36. El proceso de aprendizaje musical desde la involucración de todos los aspectos de la personalidad.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

35. La aplicación de la práctica instrumental todo el bagaje teórico y conceptual
36. Los principales aspectos de la interpretación pianística: diversidad de toques (brazo, antebrazo, rotación, muñeca, dedo), calidad sonora, gama dinámica, formas y diseños musicales, elementos técnicos (escalas, notas dobles, acordes, octavas, saltos, glissandos, polifonía).
37. El desarrollo de la lectura a vista.
38. La consciencia corporal como diálogo interior para la detección de hábitos incorrectos y la implantación de nuevas pautas posturales y de movimiento.
39. La fluidez y la libertad en el movimiento, la canalización de la energía y de la fuerza muscular no necesarias, tanto en reposo como en actividad.
40. El uso adecuado de la respiración en el acto interpretativo.
41. La aplicación personalizada de todas las capacidades comunicativas y expresivas adquiridas.
42. Integración e interrelación sistemática de los conocimientos de historia de la música, de la cultura, de la filosofía y de la estética con los contenidos de la asignatura para llegar a una concepción más amplia e integradora del aprendizaje instrumental.
43. El desarrollo de la memoria (musical, auditiva, digital, muscular, analítica y visual)
44. La aplicación del pedal anticipado, sincopado y rítmico.
45. Incorporación de repertorio específico adecuado al propio desarrollo técnico y musical.
46. Modelación de una correcta percepción sensorial.
47. Control de los elementos que configuran el acto comunicativo.
48. Elaboración de estrategias para la práctica.
49. Desarrollo de un discurso propio crítico y constructivo.
50. Experimentación de la actuación ante el público para la adquisición de una presencia escénica natural.
51. El uso de las audiciones comparadas de grandes intérpretes como análisis crítico interpretativo.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

45. La consciencia del valor del trabajo regular, riguroso y detallado, cualitativa y cuantitativamente.

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

46. La importancia de la adaptación a las situaciones musicales y profesionales más diversas.
47. Exigencia en el hábito de situar en todo momento los aspectos concretos trabajados dentro de contextos externos al hecho musical.
48. El respeto por las propuestas musicales de otras personas.
49. Valoración del diálogo con el profesor como herramienta de trabajo.
50. Aplicación de la inteligencia emocional, la autoestima y la aseveración.
51. El cuidado en las diferentes etapas del montaje de una obra.
52. Mejora de la capacidad de atención y concentración.
53. Persecución de la construcción de valores dentro de la ética musical.
54. La actitud auto-evaluadora constante de la actuación docente, del proceso de trabajo, así como del grado de consecución de los objetivos previstos.
55. La auto-reflexión y la auto-observación como fuentes de madurez y desarrollo personal.
56. Diseño de una gestión personal eficaz y consciente que permita el aprovechamiento del tiempo vital.
57. Comprensión del rol del instrumento como medio de expresión artística, de formación integral del individuo y como elemento de comunicación entre las personas.
58. Adquisición del hábito de asistir a conciertos, conferencias y actividades relacionadas con la asignatura.
59. La expresividad, la sensibilidad y la creatividad como elementos fundamentales en la aproximación al hecho musical.
60. La riqueza de la relación con otros ámbitos musicales y disciplinas artísticas.
61. Manejo de una actitud positiva ante la interpretación en público en el logro de una confianza y presencia en el escenario.
62. La importancia de los protocolos en la adecuación a diferentes tipos de sala y la práctica de ejercicios mentales y de concentración.
63. Los mecanismos de autocontrol constructivo.
64. La muestra de rapidez en la toma de decisiones que agilicen y reconduzcan las situaciones ante los objetivos fijados.
65. La reflexión y el debate sobre la práctica interpretativa para el descubrimiento de los diferentes mecanismos que condicionan el desarrollo de la profesión.
66. La independencia en la integración futura a la vida laboral.

14. Objetivos generales

El objetivo primordial que persigue la estructura curricular de la asignatura es el desarrollo de las competencias reguladas, es decir, aquel conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para llevar a término una tarea determinada y definen todo lo que el alumno/a ha “aprendido”, “aprendido a hacer”, y “aprendido a ser”. Ser competente implica integrar estos saberes y permitir afrontar de manera satisfactoria las múltiples situaciones concretas que encontrará en el futuro profesional.

A continuación se desglosan estos objetivos que el alumnado debe ser capaz de mostrar al final de los estudios, divididos en tres grupos (transversales, generales y específicos)

OBJETIVOS TRANSVERSALES

29. Perseguir y potenciar la excelencia y la cualidad en la actividad profesional.

30. Gestionar el trabajo personal de manera eficiente y motivadora.
31. Aspirar a una formación global para dotar el trabajo específico de una dimensión más amplia, integrando los conocimientos adquiridos en otros ámbitos del saber.
32. Ser capaz de lograr un poder de decisión y solución de problemas eficiente.
33. Explorar la creatividad, imaginación, espontaneidad y habilidades comunicativas a nivel artístico y emocional, como persona-músico integral.
34. Cultivar el enriquecimiento personal dinámico a partir de la propia experiencia y de los propios intereses.
35. Fomentar la crítica y la autocrítica constante.
36. Desarrollar y poder definir razonadamente ideas y argumentos propios para poder llegar a trabajar de forma autónoma.
37. Comprender el valor y la necesidad de una formación permanente.
38. Fomentar la multidisciplinariedad.
39. Hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
40. Comprender la dimensión social y el contexto cultural y económico en el que se desarrolla la práctica musical y lograr una alta capacidad de adaptación.
41. Contribuir a la sensibilización social de la importancia del patrimonio musical.
42. Dotarse de una base musical suficientemente amplia que permita la adecuación a la diversidad de opciones laborales presentes y futuras en el campo de la música.

OBJETIVOS GENERALES

17. Aprender los principios teóricos y prácticos de la música y desarrollar las aptitudes relacionadas al material musical.
18. Conocer el repertorio y los rasgos estilísticos de todas las tradiciones históricas.
19. Adquirir métodos de trabajo para superar todos los retos profesionales.
20. Desarrollar la capacidad auditiva y saber aplicarla a la práctica musical.
21. Dar forma a los propios conceptos artísticos y a la capacidad de expresarlos.
22. Construir una personalidad artística, reconociendo y aprendiendo a compensar las propias tendencias físicas y psíquicas de una forma coherente y convincente.
23. Controlar los elementos que configuran el acto comunicativo.
24. Ser consciente de las implicaciones pedagógicas y educativas de la música.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

15. Dominar los recursos técnicos, estilísticos y de comprensión musical necesarios para la interpretación del instrumento.
16. Saber las características propias del instrumentos.
17. Aplicar estos elementos a todo tipo de repertorio, formatos y épocas.
18. Conocer técnicas eficaces de práctica y ensayo para mejorar a través del autoaprendizaje.
19. Prepararse para poder trabajar profesionalmente no sólo en la escena concertística sino también en el ámbito de la docencia.
20. Adquirir un criterio adecuado en la confección de programas de concierto.
21. Desarrollar estrategias para poder acceder al mercado profesional.

15. Organización general de la asignatura

A pesar de cierta creencia general, las asignaturas instrumentales pueden hacer aproximaciones a la metodología tanto o más extensas que las no instrumentales.

Es fundamental que el desarrollo de la clase semanal, de una hora y media de duración, como espacio de trabajo regular individual pueda ser complementado con encuentros esporádicos de matiz colectivo como plataforma de unificación de los criterios expuestos, de exposición de temas específicos de interés común, de debate de estrategias de estudio, de experimentación del concepto de competencia bien entendida, de fuente para conocer el repertorio global, de puesta en práctica de la coevaluación y de estímulo de la comunicación tanto entre profesor y alumno/a como entre el mismo alumnado.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se articula en diferentes fases.

En primer lugar, es necesario un **diagnóstico** de la situación inicial del alumno/a. Es éste el momento de percibir sus condiciones particulares y para definir objetivos a corto, medio y largo plazo (a nivel personal, artístico y pianístico) y también en método de actuación para lograrlos. Este proceso lo realiza el profesor a título personal en base a su criterio profesional, siempre con una actitud positiva ante el alumno/a.

En ese punto, se entabla una **puesta en común**, en la que se expone un pacto bilateral sobre el enfoque de los objetivos, según las inclinaciones personales y artísticas de cada alumno/a. Se definen, asimismo, las aptitudes y actitudes que deben cumplirse, es decir, el compromiso por el respeto y la potenciación de un aprovechamiento substancial del trabajo tanto a clase como del ensayo útil en casa.

Entonces llega el momento de la **aportación** del profesor, quien es el encargado de transmitir todo su bagaje como músico y pedagogo, y ofrecer los recursos adecuados necesarios para fomentar un procedimiento natural de comprensión, estudio y práctica de las metas perseguidas.

Por continuación, se intenta favorecer la aparición de las cualidades y la personalidad artística del alumnado, en un proceso progresivo de construcción de destrezas de análisis crítico, autoaprendizaje y autonomía, a través de la **absorción** de los conocimientos entregados por el profesor.

En último lugar, se persigue la **síntesis** de los conocimientos impartidos en clase que demuestre la adquisición de los conceptos trabajados.

Debe tenerse en cuenta que el proceso descrito puede llegar a necesitar de un margen de tiempo considerable y que los resultados, en ocasiones, se suelen manifestar a largo plazo, dado que el ciclo cognitivo del ser humano responde, en última instancia, a procesos muy complejos, indirectos y fruto de una interrelación constante. El trabajo del profesor, también en su faceta de tutor, reside en dotar al alumnado de todos aquellos recursos personales y artísticos que permitan el desarrollo a nivel intuitivo, racional y emocional, y sólo la síntesis adecuada de todos estos elementos pueden lograr el resultado deseado.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:

El departamento participará en la organización y desarrollo de clases magistrales complementarias que serán realizadas en el Centro. Estas actividades tendrán carácter asistencial obligatorio.

AUDICIONES:

En el propósito de familiarizar al alumnado con la ejecución pública, así como con sus particularidades inherentes en relación al miedo escénico y a la búsqueda de la superación profesional, el profesor programará a su consideración un mínimo de una audición pública durante el semestre.

REPERTORIO:

El repertorio exigido es fruto del consenso de todo el departamento y será único para todo el alumnado. Paralelamente, las variables de la programación diaria no se encuentran reflejadas, puesto que ésta forma parte de la libre impartición de la asignatura, en consideración a las necesidades concretas de cada alumno/a.

Los parámetros específicos del repertorio que debe ser cumplido y presentado a examen son los siguientes:

9. Una obra Romántica de medio-gran formato o una obra del siglo XX-XXI
10. Un estudio
11. Obra libre

Las obras deberán ser interpretadas de memoria. En casos muy concretos el departamento podría autorizar el uso de la partitura.

16. Evaluación del aprendizaje

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

17. Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental. Con este criterio se pretende evaluar el dominio de la coordinación motriz y el equilibrio entre los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental y el grado de relajación necesaria para evitar crispaciones que conduzcan a una pérdida de control en la ejecución.
18. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales. Este criterio evalúa la capacidad de interrelacionar los conocimientos técnicos y teóricos necesarios para alcanzar una interpretación adecuada.
19. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento. Mediante este criterio se pretende evaluar el conocimiento de las características y del funcionamiento mecánico del instrumento y la utilización de sus posibilidades.
20. Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo. Se trata de evaluar el conocimiento que el alumno posee del repertorio de su instrumento y de sus obras más representativas, así como el grado de sensibilidad e imaginación para

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

aplicar los criterios estéticos correspondientes.

21. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. Mediante este criterio se valora el dominio y la comprensión que el alumno posee de las obras, así como la capacidad de concentración sobre el resultado sonoro de las mismas.
22. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical. Este criterio evalúa el concepto personal estilístico y la libertad de interpretación dentro del respeto al texto.
23. Mostrar autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos. Con este criterio se quiere comprobar el desarrollo que el alumno ha alcanzado en cuanto a los hábitos de estudio y la capacidad de autocrítica.
24. Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística. Mediante este criterio se pretende evaluar la capacidad de autocontrol y grado de madurez de su personalidad artística.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje es responsabilidad del profesor que imparte la asignatura y se llevará a término teniendo en cuenta los objetivos establecidos. Sin embargo, el carácter integrador es imprescindible, de manera que, en último lugar, la participación de todo el profesorado es bienvenida y las opiniones aportadas, tenidas en cuenta.

Se establecen tres tipos de evaluación:

- **EVALUACIÓN ORDINARIA:**

Es aquella que corresponde a la primera y segunda convocatoria, evaluada por el profesor y que tendrá lugar en tres fases.

Una *evaluación inicial* que detectará, por un lado, el grado de conocimientos y capacidades que posee el alumnado y, por otro, sus intereses particulares en relación a contenidos incluidos en la asignatura. Es este el momento para encontrar mecanismos para favorecer su adaptación a las necesidades concretas y decidir el diseño del trabajo en su totalidad

Una *evaluación continua* del desarrollo de cada una de las clases, en la que se valorará el proceso progresivo de logro de los objetivos fijados, así como la capacidad en la utilización de aquellos contenidos que se impartan en la asignatura o que aparezcan de manera derivada. Se tendrá en cuenta el interés, la atención, la actitud general, la capacidad y el rigor para aplicar contenidos, la complicidad y la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la calidad del trabajo individual (análisis del repertorio, lectura musical, dominio técnico y propuestas interpretativas) y, finalmente, la asistencia a clase y la participación en actividades complementarias y audiciones.

Una *evaluación sumativa* al final del semestre, donde serán valoradas las aptitudes logradas, (siempre en relación al punto inicial de partida), el nivel de consecución y concreción de los resultados, el desarrollo final de la capacidad de estudio y autonomía, y, en último término, el cumplimiento del repertorio requerido y su interpretación en la audición celebrada a final del semestre, así como la asistencia y seguimiento de las clases y de otras actividades.

- **EVALUACIÓN SUSTITUTORIA:**

Es aquella establecida para aquellos alumnos que hayan sobrepasado las tres faltas injustificadas. En este caso, se propondrá una forma de evaluación diferente a la evaluación continua que se realiza en clase y que tendrá forma de examen, donde se presentará el repertorio completo exigido y se evaluarán los recursos técnicos, la capacidad interpretativa, la adecuación en cuestiones estilísticas y la dificultad del programa elegido.

Esta evaluación extraordinaria se califica en un 90 % en el acto del examen, que si el profesor lo estima oportuno podrá valorarse en un 100%, dado que no ha asistido a clase. Sin embargo, quienes creen que para su asignatura la asistencia a clases es muy importante, podrá valorar esta evaluación sustitutoria en un porcentaje que nunca podrá ser inferior a un 60%, ni superior a un 90%.

- **EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA:**

Aquellos alumnos que se encuentren en tercera o cuarta convocatoria deberán presentar el repertorio requerido en un examen ante un tribunal nombrado al efecto por la dirección del centro y formado por, al menos, tres profesores del departamento, quienes evaluarán bajo los mismos conceptos incluidos en el punto anterior.

Esta evaluación extraordinaria se califica en un 90 % en el acto del examen, si el profesor valora también el trabajo de las clases.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA CALIFICACIÓN FINAL

Actividad o registro de evaluación	Período de realización	Porcentaje en la calificación final
Audición semestral	Febrero junio dependiendo de la asignatura	60%
Asistencia y seguimiento de las clases	Evaluación continua	20%
Otras actividades de evaluación	Evaluación continua	20%

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La calificación se realizará de acuerdo a lo establecido en el artículo 9 del Real Decreto 1614/2009. Los resultados obtenidos por el estudiante en cada una de las asignaturas del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

0-4,9: Suspenso (SS).

5,0-6,9: Aprobado (AP).

7,0-8,9: Notable (NT).

9,0-10: Sobresaliente (SB).

La mención de «Matrícula de Honor» podrá ser otorgada a los estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9,0. Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los estudiantes matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de estudiantes matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola «Matrícula de Honor». En el caso de existir más de dos agrupaciones que pudieran optar a esta calificación la Matrícula de Honor se realizará a través de un recital público y será evaluada por un tribunal de la especialidad.

17. Fuentes de información básica

BIBLIOGRAFÍA

Dada la enorme extensión de la bibliografía relativa al arte del piano, la relación de títulos que figura a continuación no pretende conformar un listado completo pero sí incluir los trabajos de referencia fundamentales directamente relacionados a la práctica e interpretación en el instrumental, así como al desarrollo técnico, intelectual y artístico del pianista.

- APEL, W.: *Masters of the keyboard*. Harvard University Press. 1947,
- BACH, C. P. E.: *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. Norton. Nueva York, 1999.
- BADURA-SKODA, P. i E.: *L'art de jouer Mozart au Piano*. Ed. Buchet-Castel. 1974.
- BADURA-SKODA, P.: *L'art De Jouer Bach Au Clavier*. Buchet-Castel. París, 2003.
- BERMAN, B.: *Notas desde la banqueta del pianista*. Boileau. Barcelona, 2010.
- BONPENSIERE, L.: *New Pathways to Piano Technique*. Philosophical Library. Nueva York, 1953.
- BOSCH VAN'S GRAVEMOER, J.: *L'Enseignement de la Musique par le Mouvement Conscient*. Presses Universitaires. París, 1938.
- BRENDEL, A.: *On Music*. A Cappella. Chicago, 2001.
- BRUSER, M.: *The Art of Practicing*. Bell Tower. Nueva York, 1997.
- CAMPA, A. de la: *Aproximación analítica a la interpretación en el Piano*. Real Musical. Madrid, 1993.
- CASELLA, A.: *El piano*. Ricordi. Buenos Aires, 1985.
- CASTRO, M. R. O. de: *Enseñanza de un gran maestro: Vicente Scaramuzza*. Ossorio, Buenos Aires.
- CASTRO, M. R. O. de: *Elementos de Técnica Pianística*. Kepplinger. Buenos Aires, 1984.
- CHIANTORE, L.: *Historia de la técnica pianística*. Alianza Editorial. Madrid, 2001.
- COOKE, J.: *Great Pianists on Piano Playing*. Dover. Nueva York, 1999.
- CORTOT, A.: *Aspectos de Chopin*. Alianza, Madrid, 1986.
- CORTOT, A.: *Curso de interpretación*. Ricordi. Buenos Aires, 1982.
- CORTOT, A.: *La Música pianística Francesa*. Curci. Milano, 1957.
- CORTOT, A.: *Principes Rationnels de la Technique Pianistique*. Salabert. París, 1928.
- DAVID, C.: *The Beauty of Gesture. The Invisible Keyboard of Piano & T'ai Chi*. North Atlantic Books. Berkeley, 1996.
- DECHAUSSEES, M.: *El Pianista: Técnica y metafísica*. Diputación provincial de Valencia, Valencia, 1982.

- DECHAUSSEES, M.: *El intérprete y la música*. Ediciones Rialp. Madrid, 1988.
- DUBAL, D.: *Evening with Horowitz*. A Citadel Press Book. Nueva York, 1991.
- DUBAL, D.: *Reflections from the keyboard*. Summit Books. Nueva York, 1984.
- DUBAL, D.: *The Art of the Piano. Its Performers, Literature, and Recordings*. A Harvest Book. Nueva York, 1989.
- EIGELDINGER, J.J.: *Chopin vu par ses élèves*. Ed. La Baconnière. Neuchatel, 1979.
- EMERY, W.: *Bach Ornaments*. Novello. Londres, 1953.
- FAY, A.: *Music Studies in Germany*. Greenwood Press. Londres, 1979.
- FERGUSON, H.: *La interpretación de los instrumentos de teclado del siglo XIV al XIX*. Alianza Música. Madrid, 1975.
- FOLDES, A.: *Claves del teclado*. Ricordi. Buenos Aires, 1958.
- GAT, J.: *The Technique of Piano Playing*. Corvina. Budapest, 1956-8.
- GIRDLESTONE, C.: *Mozart and his piano Concertos*. Dover. Nueva York, 1964.
- GRANADOS, E.: *Pedagógicas: El piano, Dificultades Especiales del piano, Ornamentos, Ejercicios de terceras, Sobre la 1ª y 2ª conferencia del maestro Granados, Breves consideraciones sobre el ligado, Método teórico-práctico para el uso de los pedales, Reglas para el uso de los pedales del piano*. Boileau, Integral para Piano, volumen 9. Barcelona.
- GREENE, D.: *Performance Success. Performing your best under pressure*. A Theatre Arts Book. Nueva York, 2002.
- GUT, S.: *Franz Liszt. Les Eléments du Langage Musical*. Klincksieck. París, 1975.
- HERRIGEL, E.: *Zen en el arte del tiro con arco*. Gaia. Madrid, 2005.
- HOFMANN, J.: *Piano playing. With piano questions answered*. Dover. Nueva York, 1976.
- HOROWITZ, J.: *Conversations with Arrau*. Vergara. Buenos Aires, 1984.
- KIENER, H.: *Marie Jaëll: problemes d'esthétique et de pédagogie musicales*. Flammarion. París, 1952.
- KIRKPATRICK, R.: *Le Clavier bien temperé*. Lattes. París, 1985.
- KIRKPATRICK, R.: *Domenico Scarlatti*. Alianza. Madrid.
- KRASILOVSKY, W.-SHEMEL, S.: *This Business of Music. The definitive guide to the music industry*. Billboard Books. Nueva York, 2000.
- La pequeña crónica de Ana Magdalena Bach*. Juventud. Barcelona, 1940.
- LEIMER, K.-GIESEKING, W.: *La moderna ejecución pianística*. Ricordi. Buenos Aires, 1940.
- LEIMER, K.-GIESEKING, W.: *Rítmica, dinámica y pedal*. Ricordi. Buenos Aires, 1938.
- LHEVINNE, J.: *Basic Principles in Pianoforte Playing*. Dover, Nueva York, 1972.
- LINDE, H. M.: *Pequeña guía para la ornamentación de la música de los siglos XVI-XVIII*. Ricordi Americana. Buenos Aires, 1969.
- LONG, M.: *Le Piano de Marguerite Long*. Salabert. París, 1959.
- LONG, M.: *Au piano avec Maurice Ravel*. Julliard. París.
- LONG, M.: *En el piano con Debussy*. Granica. Buenos Aires.
- MACH, E.: *Great Contemporary Pianists Speak for Themselves*. Dover. Nueva York, 1991.
- MARSHALL, F.: *Estudio práctico sobre los pedales del piano*. Unión Musical Española. Madrid.
- MATTHAY, T.: *First Principles in Pianoforte Playing*. Bosworth. Londres, 1905.
- McMANUS, C.: *Right Hand Left Hand*. Harvard University Press, 2002.
- NEUHAUS, H.: *El arte del piano*. Real Musical. Madrid, 1987.
- NEWMAN, W.: *Beethoven on Beethoven. Playing his piano music his way*. Norton&Company. Nueva York, 1988.
- NEWMAN, W.: *The Sonata in the Classic Era*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1963 / W. W. Norton, 1983.

- NIETO, A.: *La digitación pianística*. Fundación Banco Exterior. Madrid, 1988.
- ORTMANN, O.: *The Physiological Mechanics of Piano Technique*. Dutton&Company. 1962.
- OTT, B.: *Liszt et la Pédagogie du Piano*. Ed. Scientifiques et Physiologiques. Issy-les-Moulineaux, 1978.
- QUANTZ, J. J.: *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la Flutte traversière*. Zurfluh. París.
- RATTALINO, P.: *Historia del Piano*. Labor. Barcelona, 1988.
- ROSEN. C.: *El Estilo Clásico: Haydn, Mozart y Beethoven*. Alianza.
- SAND, G.: *Un invierno en Mallorca*. Clumba. Palma de Mallorca, 1951.
- SANDOR, G.: *On Piano Playing*. Schirmer. Nueva York, 1981.
- SCALISI, C.: *Bruno Leonardo Gelber. Diálogos sobre los conciertos para piano de Ludwig van Beethoven*. Fundación Teatro Colón. Buenos Aires, 2005.
- SCHNABEL, A.: *My Life and Music*. Dover. Nueva York, 1988.
- SCHNABEL, K. U.: *Técnica moderna del pedale*. Curci. Milano, 1982.
- SCHONBERG, H.: *Los grandes pianistas*. Vergara Buenos Aires, 1990.
- SCHUMANN, R.: *Consejos a los jóvenes estudiantes de Música*. Ricordi. Buenos Aires, 1955.
- SELVA, B.: *L'Enseignement Musicale de la Technique du Piano*. Rouart-Lerolle. París, 1922.
- STEINHAUSEN, F.: *Les Erreurs Physiologiques et la Transformation de la Technique du Jeu du Piano*. Rouart-Lerolle. París, 1914.
- TOVEY, D. F.: *A Companion to Beethoven's Pianoforte Sonatas*. Ams Press. Nueva York, 1976.
- WHITESIDE, A.: *The Pianist's Mechanism*. Schirmer, Nueva York, 1929.

ANEXO I. Competencias (BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011)

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

- CT1. Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
- CT2. Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.
- CT3. Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.
- CT4. Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.
- CT5. Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.
- CT6. Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.
- CT7. Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.
- CT8. Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.
- CT9. Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.
- CT10. Liderar y gestionar grupos de trabajo.
- CT11. Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.
- CT12. Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.
- CT13. Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.
- CT14. Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.
- CT15. Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.
- CT16. Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.
- CT17. Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultura, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

COMPETENCIAS GENERALES

- CG1. Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical.
- CG2. Mostrar aptitudes adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación musical.
- CG3. Producir e interpretar correctamente la notación gráfica de textos musicales.
- CG6. Dominar uno o más instrumentos musicales en un nivel adecuado a su campo principal de actividad.
- CG8. Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva.

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

CG9. Conocer las características propias de su instrumento principal, en relación a su construcción y acústica, evolución histórica e influencias mutuas con otras disciplinas.

CG11 .Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa.

CG12. Acreditar un conocimiento suficiente del hecho musical y su relación con la evolución de los valores estéticos, artísticos y culturales.

CG13. Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica.

CG14. Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural.

CG15. Tener un amplio conocimiento de las obras más representativas de la literatura histórica y analítica de la música.

CG21. Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados.

CG23. Valorar la creación musical como la acción de dar forma sonora a un pensamiento estructural rico y complejo.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN

CEI1. Interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística.

CEI2. Construir una idea interpretativa coherente y propia.

CEI4. Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas.

CEI5. Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor.

CEI6. Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical.

CEI7. Desarrollar aptitudes para la lectura e improvisación sobre el material musical.

CEI10. Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas.

ANEXO II. Descripción y contenidos generales (BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011)

- Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional.
- Práctica de la técnica instrumental, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario.
- Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa.
- Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo.
- Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación.
- Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes.
- Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico y características del propio instrumento.

4. Datos generales de la asignatura PIANO

- Nombre de la asignatura: **Piano IV**
- Tipo de asignatura: **Obligatoria de especialidad**
- Impartición: **Cuarto semestre**
- Créditos ECTS: **16** Valor total en horas (*1 crédito=30h*): **480 h.**
- Distribución del número total de horas de la asignatura en

Horas presenciales lectivas (<i>clases individuales, clases colectivas</i>):	22,5
Estimación de otras horas presenciales : Clases magistrales, audiciones, exámenes...	30
Estimación de horas para el estudio y el aprendizaje autónomo:	427,5

- Profesores de la asignatura y correo electrónico
 - **Miguel Ángel Ortega Chavaldas** chavaldas@gmail.com
 - **Enrique Bagaría Villazán** joseenrique1978@gmail.com
 - **Lluís Rodríguez Salvà** lluisrs@gmail.com
- Departamento: **Piano.**

5. Competencias de la asignatura

El objetivo fundamental de los estudios de Grado en Piano es formar profesionales altamente cualificados en el ámbito de la interpretación del instrumento a través de un trabajo diversificado en cuanto a estéticas, estilos, técnicas y medios.

El enfoque en la enseñanza pretende dotar al alumnado de las capacidades necesarias para lograr un dominio completo de los recursos de manejo del instrumento a nivel técnico y musical como fuente de búsqueda para la adquisición de un lenguaje propio y del entendimiento de la pluralidad de posibilidades que ofrece nuestro entorno, y así poder satisfacer los requisitos para el acceso a los estudios de posgrado y también las demandas laborales del contexto en el que vivimos, tanto en el ejercicio de la interpretación, ya sea como solista o acompañante de música y de danza, como en otros campos como la docencia.

Es asimismo imprescindible que la formación no se vea limitada a la realidad dentro del aula, de manera que deben fomentarse todas aquellas actividades complementarias a las definidas en el currículo que ultrapasan el marco de una asignatura concreta, con un planteamiento abierto a toda la comunidad educativa del Centro, y destinadas a la ampliación de los conocimientos y del espectro de visión del alumnado. Aquí se incluirían formatos como clases magistrales, conferencias, seminarios, cursos, cursos de especialización, conciertos de profesorado, concursos, presentaciones, mesas redondas, talleres, jornadas, encuentros, congresos y cualquier mecanismo de interrelación entre centros e instituciones educativas y artísticas, que serán promovidos por el departamento.

Para consultar las competencias que deben poseer los Graduados o Graduadas en Música al finalizar sus estudios, descritas en BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011, ver el Anexo 1.

18. Descripción / Contenidos generales

Los contenidos generales de la asignatura se engloban en cuatro bloques básicos.

El primero se destina al desarrollo de una **conciencia física** ante el instrumento, por medio de una disposición mental receptiva y relajada que permita, por un lado, diferenciar los distintos segmentos y fuerzas implicadas en la realización y resultados obtenidos, y, por otro, adquirir una técnica sólida para afrontar el estudio de obras pianísticas.

El segundo dedica sus esfuerzos al desarrollo de **capacidades cognitivas, psicológicas y auditivas** necesarias para la interpretación del repertorio pianístico de diferentes estilos y autores, enfatizando en el conocimiento profundo de la construcción de las obras mediante el manejo de todos los parámetros musicales (melodía-acompañamiento, polifonía, homofonía, texturas y balance) y el planteamiento del camino hacia realidades multifuncionales, todo a través de la adquisición de un método de trabajo efectivo.

El tercero promueve la **interrelación de los conocimientos** adquiridos en otras materias del currículo como Análisis, Educación auditiva, Armonía, Contrapunto, Historia de la música y Estética con la práctica del instrumento para un mejor y más amplio entendimiento del hecho musical aplicado a la ejecución pianística.

Y el cuarto persigue la adquisición de **criterios propios** en el uso del piano como herramienta de trabajo en el futuro profesional, creando puentes entre la realidad del aula y la del mundo exterior.

En consecuencia, la finalidad de la enseñanza de Piano es dar a conocer toda esta información, enseñar a manejarla, interpretarla y, finalmente, plasmarla en un resultado sonoro y comunicativo. Se empleará en esta enseñanza una fórmula en la que el contenido teórico esté siempre en perfecto equilibrio con la creatividad, individualidad y expresividad de cada alumno/a a la hora de llevarlo a la práctica. El propósito es actuar de acompañantes y guías a lo largo de estos cuatro cursos para ayudarle a encontrar un lenguaje y manera de expresión personal para lograr transmitir con plasticidad un mensaje propio que emane del texto musical.

Para consultar los contenidos básicos que deben ponerse al servicio de los Graduados o Graduas en Música, descritos en BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011, ver el Anexo 2.

A continuación, se expone un listado más extenso de estos contenidos, articulados en tres categorías (conceptuales, procedimentales y actitudinales), cada una de ellas destinadas, respectivamente, a definir lo que el estudiante debe “saber”, “saber hacer” y “llegar a ser”.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

37. Nociones y terminología básica de anatomía y fisiología, en relación a la postura y al uso corporal correcto como herramienta técnica y de comunicación, y la relación cuerpo-mente.
38. Elementos constructivos y principios básicos de la técnica y conocer la relación y diferenciación entre los conceptos de mecanismo y técnica.
39. La técnica de peso en relación a la calidad sonora y a la naturalidad técnica.
40. Características básicas del instrumento en lo relativo a su construcción, mantenimiento

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

y comportamiento acústico.

41. Análisis descriptivo de las obras (melódico, temático, métrico, armónico, rítmico, formal, estilístico, tímbrico, y de articulación, carácter y tempo).
42. Aspectos interpretativos del estudio musical (fraseo, estructura, agógica, textura, digitación, pedalización).
43. Criterios específicos de interpretación histórica de todos los estilos en pequeño y gran formato desde el Barroco a las nuevas grafías y músicas actuales.
44. Trabajo del repertorio universal en su globalidad.
45. Uso de buenas ediciones para un óptimo enfoque del repertorio.
46. Desarrollo de las potencialidades y las limitaciones propias para diseñar la propia evolución artística y diseñar una visión de futuro.
47. Construcción de buenos hábitos de estudio.
48. El proceso de aprendizaje musical desde la involucración de todos los aspectos de la personalidad.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

52. La aplicación de la práctica instrumental todo el bagaje teórico y conceptual
53. Los principales aspectos de la interpretación pianística: diversidad de toques (brazo, antebrazo, rotación, muñeca, dedo), calidad sonora, gama dinámica, formas y diseños musicales, elementos técnicos (escalas, notas dobles, acordes, octavas, saltos, glissandos, polifonía).
54. El desarrollo de la lectura a vista.
55. La consciencia corporal como diálogo interior para la detección de hábitos incorrectos y la implantación de nuevas pautas posturales y de movimiento.
56. La fluidez y la libertad en el movimiento, la canalización de la energía y de la fuerza muscular no necesarias, tanto en reposo como en actividad.
57. El uso adecuado de la respiración en el acto interpretativo.
58. La aplicación personalizada de todas las capacidades comunicativas y expresivas adquiridas.
59. Integración e interrelación sistemática de los conocimientos de historia de la música, de la cultura, de la filosofía y de la estética con los contenidos de la asignatura para llegar a una concepción más amplia e integradora del aprendizaje instrumental.
60. El desarrollo de la memoria (musical, auditiva, digital, muscular, analítica y visual)
61. La aplicación del pedal anticipado, sincopado y rítmico.
62. Incorporación de repertorio específico adecuado al propio desarrollo técnico y musical.
63. Modelación de una correcta percepción sensorial.
64. Control de los elementos que configuran el acto comunicativo.
65. Elaboración de estrategias para la práctica.
66. Desarrollo de un discurso propio crítico y constructivo.
67. Experimentación de la actuación ante el público para la adquisición de una presencia escénica natural.
68. El uso de las audiciones comparadas de grandes intérpretes como análisis crítico interpretativo.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

67. La consciencia del valor del trabajo regular, riguroso y detallado, cualitativa y cuantitativamente.

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

68. La importancia de la adaptación a las situaciones musicales y profesionales más diversas.
69. Exigencia en el hábito de situar en todo momento los aspectos concretos trabajados dentro de contextos externos al hecho musical.
70. El respeto por las propuestas musicales de otras personas.
71. Valoración del diálogo con el profesor como herramienta de trabajo.
72. Aplicación de la inteligencia emocional, la autoestima y la aseveración.
73. El cuidado en las diferentes etapas del montaje de una obra.
74. Mejora de la capacidad de atención y concentración.
75. Persecución de la construcción de valores dentro de la ética musical.
76. La actitud auto-evaluadora constante de la actuación docente, del proceso de trabajo, así como del grado de consecución de los objetivos previstos.
77. La auto-reflexión y la auto-observación como fuentes de madurez y desarrollo personal.
78. Diseño de una gestión personal eficaz y consciente que permita el aprovechamiento del tiempo vital.
79. Comprensión del rol del instrumento como medio de expresión artística, de formación integral del individuo y como elemento de comunicación entre las personas.
80. Adquisición del hábito de asistir a conciertos, conferencias y actividades relacionadas con la asignatura.
81. La expresividad, la sensibilidad y la creatividad como elementos fundamentales en la aproximación al hecho musical.
82. La riqueza de la relación con otros ámbitos musicales y disciplinas artísticas.
83. Manejo de una actitud positiva ante la interpretación en público en el logro de una confianza y presencia en el escenario.
84. La importancia de los protocolos en la adecuación a diferentes tipos de sala y la práctica de ejercicios mentales y de concentración.
85. Los mecanismos de autocontrol constructivo.
86. La muestra de rapidez en la toma de decisiones que agilicen y reconduzcan las situaciones ante los objetivos fijados.
87. La reflexión y el debate sobre la práctica interpretativa para el descubrimiento de los diferentes mecanismos que condicionan el desarrollo de la profesión.
88. La independencia en la integración futura a la vida laboral.

19. Objetivos generales

El objetivo primordial que persigue la estructura curricular de la asignatura es el desarrollo de las competencias reguladas, es decir, aquel conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para llevar a término una tarea determinada y definen todo lo que el alumno/a ha “aprendido”, “aprendido a hacer”, y “aprendido a ser”. Ser competente implica integrar estos saberes y permitir afrontar de manera satisfactoria las múltiples situaciones concretas que encontrará en el futuro profesional.

A continuación se desglosan estos objetivos que el alumnado debe ser capaz de mostrar al final de los estudios, divididos en tres grupos (transversales, generales y específicos)

OBJETIVOS TRANSVERSALES

43. Perseguir y potenciar la excelencia y la cualidad en la actividad profesional.

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

44. Gestionar el trabajo personal de manera eficiente y motivadora.
45. Aspirar a una formación global para dotar el trabajo específico de una dimensión más amplia, integrando los conocimientos adquiridos en otros ámbitos del saber.
46. Ser capaz de lograr un poder de decisión y solución de problemas eficiente.
47. Explorar la creatividad, imaginación, espontaneidad y habilidades comunicativas a nivel artístico y emocional, como persona-músico integral.
48. Cultivar el enriquecimiento personal dinámico a partir de la propia experiencia y de los propios intereses.
49. Fomentar la crítica y la autocrítica constante.
50. Desarrollar y poder definir razonadamente ideas y argumentos propios para poder llegar a trabajar de forma autónoma.
51. Comprender el valor y la necesidad de una formación permanente.
52. Fomentar la multidisciplinariedad.
53. Hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
54. Comprender la dimensión social y el contexto cultural y económico en el que se desarrolla la práctica musical y lograr una alta capacidad de adaptación.
55. Contribuir a la sensibilización social de la importancia del patrimonio musical.
56. Dotarse de una base musical suficientemente amplia que permita la adecuación a la diversidad de opciones laborales presentes y futuras en el campo de la música.

OBJETIVOS GENERALES

25. Aprender los principios teóricos y prácticos de la música y desarrollar las aptitudes relacionadas al material musical.
26. Conocer el repertorio y los rasgos estilísticos de todas las tradiciones históricas.
27. Adquirir métodos de trabajo para superar todos los retos profesionales.
28. Desarrollar la capacidad auditiva y saber aplicarla a la práctica musical.
29. Dar forma a los propios conceptos artísticos y a la capacidad de expresarlos.
30. Construir una personalidad artística, reconociendo y aprendiendo a compensar las propias tendencias físicas y psíquicas de una forma coherente y convincente.
31. Controlar los elementos que configuran el acto comunicativo.
32. Ser consciente de las implicaciones pedagógicas y educativas de la música.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

22. Dominar los recursos técnicos, estilísticos y de comprensión musical necesarios para la interpretación del instrumento.
23. Saber las características propias del instrumentos.
24. Aplicar estos elementos a todo tipo de repertorio, formatos y épocas.
25. Conocer técnicas eficaces de práctica y ensayo para mejorar a través del autoaprendizaje.
26. Prepararse para poder trabajar profesionalmente no sólo en la escena concertística sino también en el ámbito de la docencia.
27. Adquirir un criterio adecuado en la confección de programas de concierto.
28. Desarrollar estrategias para poder acceder al mercado profesional.

20. Organización general de la asignatura

A pesar de cierta creencia general, las asignaturas instrumentales pueden hacer aproximaciones a la metodología tanto o más extensas que las no instrumentales.

Es fundamental que el desarrollo de la clase semanal, de una hora y media de duración, como espacio de trabajo regular individual pueda ser complementado con encuentros esporádicos de matiz colectivo como plataforma de unificación de los criterios expuestos, de exposición de temas específicos de interés común, de debate de estrategias de estudio, de experimentación del concepto de competencia bien entendida, de fuente para conocer el repertorio global, de puesta en práctica de la coevaluación y de estímulo de la comunicación tanto entre profesor y alumno/a como entre el mismo alumnado.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se articula en diferentes fases.

En primer lugar, es necesario un **diagnóstico** de la situación inicial del alumno/a. Es éste el momento de percibir sus condiciones particulares y para definir objetivos a corto, medio y largo plazo (a nivel personal, artístico y pianístico) y también en método de actuación para lograrlos. Este proceso lo realiza el profesor a título personal en base a su criterio profesional, siempre con una actitud positiva ante el alumno/a.

En ese punto, se entabla una **puesta en común**, en la que se expone un pacto bilateral sobre el enfoque de los objetivos, según las inclinaciones personales y artísticas de cada alumno/a. Se definen, asimismo, las aptitudes y actitudes que deben cumplirse, es decir, el compromiso por el respeto y la potenciación de un aprovechamiento substancial del trabajo tanto a clase como del ensayo útil en casa.

Entonces llega el momento de la **aportación** del profesor, quien es el encargado de transmitir todo su bagaje como músico y pedagogo, y ofrecer los recursos adecuados necesarios para fomentar un procedimiento natural de comprensión, estudio y práctica de las metas perseguidas.

Por continuación, se intenta favorecer la aparición de las cualidades y la personalidad artística del alumnado, en un proceso progresivo de construcción de destrezas de análisis crítico, autoaprendizaje y autonomía, a través de la **absorción** de los conocimientos entregados por el profesor.

En último lugar, se persigue la **síntesis** de los conocimientos impartidos en clase que demuestre la adquisición de los conceptos trabajados.

Debe tenerse en cuenta que el proceso descrito puede llegar a necesitar de un margen de tiempo considerable y que los resultados, en ocasiones, se suelen manifestar a largo plazo, dado que el ciclo cognitivo del ser humano responde, en última instancia, a procesos muy complejos, indirectos y fruto de una interrelación constante. El trabajo del profesor, también en su faceta de tutor, reside en dotar al alumnado de todos aquellos recursos personales y artísticos que permitan el desarrollo a nivel intuitivo, racional y emocional, y sólo la síntesis adecuada de todos estos elementos pueden lograr el resultado deseado.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:

El departamento participará en la organización y desarrollo de clases magistrales complementarias que serán realizadas en el Centro. Estas actividades tendrán carácter asistencial obligatorio.

AUDICIONES:

En el propósito de familiarizar al alumnado con la ejecución pública, así como con sus particularidades inherentes en relación al miedo escénico y a la búsqueda de la superación profesional, el profesor programará a su consideración un mínimo de una audición pública durante el semestre.

REPERTORIO:

El repertorio exigido es fruto del consenso de todo el departamento y será único para todo el alumnado. Paralelamente, las variables de la programación diaria no se encuentran reflejadas, puesto que ésta forma parte de la libre impartición de la asignatura, en consideración a las necesidades concretas de cada alumno/a.

Los parámetros específicos del repertorio que debe ser cumplido y presentado a examen son los siguientes:

12. Una obra Romántica de medio-gran formato o una obra del siglo XX-XXI. *Se elegirá la opción que no se haya hecho en el Semestre III*
13. Un estudio
14. Obra libre

Las obras deberán ser interpretadas de memoria. En casos muy concretos el departamento podría autorizar el uso de la partitura.

21. Evaluación del aprendizaje

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

25. Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental. Con este criterio se pretende evaluar el dominio de la coordinación motriz y el equilibrio entre los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental y el grado de relajación necesaria para evitar crispaciones que conduzcan a una pérdida de control en la ejecución.
26. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales. Este criterio evalúa la capacidad de interrelacionar los conocimientos técnicos y teóricos necesarios para alcanzar una interpretación adecuada.
27. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento. Mediante este criterio se pretende evaluar el conocimiento de las características y del funcionamiento mecánico del instrumento y la utilización de sus posibilidades.
28. Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo. Se trata de evaluar el conocimiento que el alumno posee del repertorio de su instrumento y de sus

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

obras más representativas, así como el grado de sensibilidad e imaginación para aplicar los criterios estéticos correspondientes.

29. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. Mediante este criterio se valora el dominio y la comprensión que el alumno posee de las obras, así como la capacidad de concentración sobre el resultado sonoro de las mismas.
30. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical. Este criterio evalúa el concepto personal estilístico y la libertad de interpretación dentro del respeto al texto.
31. Mostrar autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos. Con este criterio se quiere comprobar el desarrollo que el alumno ha alcanzado en cuanto a los hábitos de estudio y la capacidad de autocrítica.
32. Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística. Mediante este criterio se pretende evaluar la capacidad de autocontrol y grado de madurez de su personalidad artística.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje es responsabilidad del profesor que imparte la asignatura y se llevará a término teniendo en cuenta los objetivos establecidos. Sin embargo, el carácter integrador es imprescindible, de manera que, en último lugar, la participación de todo el profesorado es bienvenida y las opiniones aportadas, tenidas en cuenta.

Se establecen tres tipos de evaluación:

- **EVALUACIÓN ORDINARIA:**

Es aquella que corresponde a la primera y segunda convocatoria, evaluada por el profesor y que tendrá lugar en tres fases.

Una *evaluación inicial* que detectará, por un lado, el grado de conocimientos y capacidades que posee el alumnado y, por otro, sus intereses particulares en relación a contenidos incluidos en la asignatura. Es este el momento para encontrar mecanismos para favorecer su adaptación a las necesidades concretas y decidir el diseño del trabajo en su totalidad

Una *evaluación continua* del desarrollo de cada una de las clases, en la que se valorará el proceso progresivo de logro de los objetivos fijados, así como la capacidad en la utilización de aquellos contenidos que se impartan en la asignatura o que aparezcan de manera derivada. Se tendrá en cuenta el interés, la atención, la actitud general, la capacidad y el rigor para aplicar contenidos, la complicidad y la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la calidad del trabajo individual (análisis del repertorio, lectura musical, dominio técnico y propuestas interpretativas) y, finalmente, la asistencia a clase y la participación en actividades complementarias y audiciones.

Una *evaluación sumativa* al final del semestre, donde serán valoradas las aptitudes logradas, (siempre en relación al punto inicial de partida), el nivel de consecución y concreción de los resultados, el desarrollo final de la capacidad de estudio y autonomía, y, en último término, el cumplimiento del repertorio requerido y su interpretación en la audición celebrada a final del semestre, así como la asistencia y seguimiento de las clases y de otras actividades.

- **EVALUACIÓN SUSTITUTORIA:**

Es aquella establecida para aquellos alumnos que hayan sobrepasado las tres faltas injustificadas. En este caso, se propondrá una forma de evaluación diferente a la evaluación continua que se realiza en clase y que tendrá forma de examen, donde se presentará el repertorio completo exigido y se evaluarán los recursos técnicos, la capacidad interpretativa, la adecuación en cuestiones estilísticas y la dificultad del programa elegido.

Esta evaluación extraordinaria se califica en un 90 % en el acto del examen, que si el profesor lo estima oportuno podrá valorarse en un 100%, dado que no ha asistido a clase. Sin embargo, quienes creen que para su asignatura la asistencia a clases es muy importante, podrá valorar esta evaluación sustitutoria en un porcentaje que nunca podrá ser inferior a un 60%, ni superior a un 90%.

- **EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA:**

Aquellos alumnos que se encuentren en tercera o cuarta convocatoria deberán presentar el repertorio requerido en un examen ante un tribunal nombrado al efecto por la dirección del centro y formado por, al menos, tres profesores del departamento, quienes evaluarán bajo los mismos conceptos incluidos en el punto anterior.

Esta evaluación extraordinaria se califica en un 90 % en el acto del examen, si el profesor valora también el trabajo de las clases.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA CALIFICACIÓN FINAL

Actividad o registro de evaluación	Período de realización	Porcentaje en la calificación final
Audición semestral	Febrero junio dependiendo de la asignatura	60%
Asistencia y seguimiento de las clases	Evaluación continua	20%
Otras actividades de evaluación	Evaluación continua	20%

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La calificación se realizará de acuerdo a lo establecido en el artículo 9 del Real Decreto 1614/2009. Los resultados obtenidos por el estudiante en cada una de las asignaturas del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

0-4,9: Suspenso (SS).

5,0-6,9: Aprobado (AP).

7,0-8,9: Notable (NT).

9,0-10: Sobresaliente (SB).

La mención de «Matrícula de Honor» podrá ser otorgada a los estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9,0. Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los estudiantes matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de estudiantes matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola «Matrícula de Honor». En el caso de existir más de dos agrupaciones que pudieran optar a esta calificación la Matrícula de Honor se realizará a través de un recital público y será evaluada por un tribunal de la especialidad.

22. Fuentes de información básica

BIBLIOGRAFÍA

Dada la enorme extensión de la bibliografía relativa al arte del piano, la relación de títulos que figura a continuación no pretende conformar un listado completo pero sí incluir los trabajos de referencia fundamentales directamente relacionados a la práctica e interpretación en el instrumental, así como al desarrollo técnico, intelectual y artístico del pianista.

- APEL, W.: *Masters of the keyboard*. Harvard University Press. 1947,
- BACH, C. P. E.: *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. Norton. Nueva York, 1999.
- BADURA-SKODA, P. i E.: *L'art de jouer Mozart au Piano*. Ed. Buchet-Castel. 1974.
- BADURA-SKODA, P.: *L'art De Jouer Bach Au Clavier*. Buchet-Castel. París, 2003.
- BERMAN, B.: *Notas desde la banqueta del pianista*. Boileau. Barcelona, 2010.
- BONPENSIERE, L.: *New Pathways to Piano Technique*. Philosophical Library. Nueva York, 1953.
- BOSCH VAN'S GRAVEMOER, J.: *L'Enseignement de la Musique par le Mouvement Conscient*. Presses Universitaires. París, 1938.
- BRENDEL, A.: *On Music*. A Cappella. Chicago, 2001.
- BRUSER, M.: *The Art of Practicing*. Bell Tower. Nueva York, 1997.
- CAMPA, A. de la: *Aproximación analítica a la interpretación en el Piano*. Real Musical. Madrid, 1993.
- CASELLA, A.: *El piano*. Ricordi. Buenos Aires, 1985.
- CASTRO, M. R. O. de: *Enseñanza de un gran maestro: Vicente Scaramuzza*. Ossorio, Buenos Aires.
- CASTRO, M. R. O. de: *Elementos de Técnica Pianística*. Kepplinger. Buenos Aires, 1984.
- CHIANTORE, L.: *Historia de la técnica pianística*. Alianza Editorial. Madrid, 2001.
- COOKE, J.: *Great Pianists on Piano Playing*. Dover. Nueva York, 1999.
- CORTOT, A.: *Aspectos de Chopin*. Alianza, Madrid, 1986.
- CORTOT, A.: *Curso de interpretación*. Ricordi. Buenos Aires, 1982.
- CORTOT, A.: *La Música pianística Francesa*. Curci. Milano, 1957.
- CORTOT, A.: *Principes Rationnels de la Technique Pianistique*. Salabert. París, 1928.
- DAVID, C.: *The Beauty of Gesture. The Invisible Keyboard of Piano & T'ai Chi*. North Atlantic Books. Berkeley, 1996.
- DECHAUSSEES, M.: *El Pianista: Técnica y metafísica*. Diputación provincial de Valencia, Valencia, 1982.

- DECHAUSSEES, M.: *El intérprete y la música*. Ediciones Rialp. Madrid, 1988.
- DUBAL, D.: *Evening with Horowitz*. A Citadel Press Book. Nueva York, 1991.
- DUBAL, D.: *Reflections from the keyboard*. Summit Books. Nueva York, 1984.
- DUBAL, D.: *The Art of the Piano. Its Performers, Literature, and Recordings*. A Harvest Book. Nueva York, 1989.
- EIGELDINGER, J.J.: *Chopin vu par ses élèves*. Ed. La Baconnière. Neuchatel, 1979.
- EMERY, W.: *Bach Ornaments*. Novello. Londres, 1953.
- FAY, A.: *Music Studies in Germany*. Greenwood Press. Londres, 1979.
- FERGUSON, H.: *La interpretación de los instrumentos de teclado del siglo XIV al XIX*. Alianza Música. Madrid, 1975.
- FOLDES, A.: *Claves del teclado*. Ricordi. Buenos Aires, 1958.
- GAT, J.: *The Technique of Piano Playing*. Corvina. Budapest, 1956-8.
- GIRDLESTONE, C.: *Mozart and his piano Concertos*. Dover. Nueva York, 1964.
- GRANADOS, E.: *Pedagógicas: El piano, Dificultades Especiales del piano, Ornamentos, Ejercicios de terceras, Sobre la 1ª y 2ª conferencia del maestro Granados, Breves consideraciones sobre el ligado, Método teórico-práctico para el uso de los pedales, Reglas para el uso de los pedales del piano*. Boileau, Integral para Piano, volumen 9. Barcelona.
- GREENE, D.: *Performance Success. Performing your best under pressure*. A Theatre Arts Book. Nueva York, 2002.
- GUT, S.: *Franz Liszt. Les Eléments du Langage Musical*. Klincksieck. París, 1975.
- HERRIGEL, E.: *Zen en el arte del tiro con arco*. Gaia. Madrid, 2005.
- HOFMANN, J.: *Piano playing. With piano questions answered*. Dover. Nueva York, 1976.
- HOROWITZ, J.: *Conversations with Arrau*. Vergara. Buenos Aires, 1984.
- KIENER, H.: *Marie Jaëll: problemes d'esthétique et de pédagogie musicales*. Flammarion. París, 1952.
- KIRKPATRICK, R.: *Le Clavier bien temperé*. Lattes. París, 1985.
- KIRKPATRICK, R.: *Domenico Scarlatti*. Alianza. Madrid.
- KRASILOVSKY, W.-SHEMEL, S.: *This Business of Music. The definitive guide to the music industry*. Billboard Books. Nueva York, 2000.
- La pequeña crónica de Ana Magdalena Bach*. Juventud. Barcelona, 1940.
- LEIMER, K.-GIESEKING, W.: *La moderna ejecución pianística*. Ricordi. Buenos Aires, 1940.
- LEIMER, K.-GIESEKING, W.: *Rítmica, dinámica y pedal*. Ricordi. Buenos Aires, 1938.
- LHEVINNE, J.: *Basic Principles in Pianoforte Playing*. Dover, Nueva York, 1972.
- LINDE, H. M.: *Pequeña guía para la ornamentación de la música de los siglos XVI-XVIII*. Ricordi Americana. Buenos Aires, 1969.
- LONG, M.: *Le Piano de Marguerite Long*. Salabert. París, 1959.
- LONG, M.: *Au piano avec Maurice Ravel*. Julliard. París.
- LONG, M.: *En el piano con Debussy*. Granica. Buenos Aires.
- MACH, E.: *Great Contemporary Pianists Speak for Themselves*. Dover. Nueva York, 1991.
- MARSHALL, F.: *Estudio práctico sobre los pedales del piano*. Unión Musical Española. Madrid.
- MATTHAY, T.: *First Principles in Pianoforte Playing*. Bosworth. Londres, 1905.
- McMANUS, C.: *Right Hand Left Hand*. Harvard University Press, 2002.
- NEUHAUS, H.: *El arte del piano*. Real Musical. Madrid, 1987.
- NEWMAN, W.: *Beethoven on Beethoven. Playing his piano music his way*. Norton&Company. Nueva York, 1988.
- NEWMAN, W.: *The Sonata in the Classic Era*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1963 / W. W. Norton, 1983.

- NIETO, A.: *La digitación pianística*. Fundación Banco Exterior. Madrid, 1988.
- ORTMANN, O.: *The Physiological Mechanics of Piano Technique*. Dutton&Company. 1962.
- OTT, B.: *Liszt et la Pédagogie du Piano*. Ed. Scientifiques et Physiologiques. Issy-les-Moulineaux, 1978.
- QUANTZ, J. J.: *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la Flutte traversière*. Zurfluh. París.
- RATTALINO, P.: *Historia del Piano*. Labor. Barcelona, 1988.
- ROSEN. C.: *El Estilo Clásico: Haydn, Mozart y Beethoven*. Alianza.
- SAND, G.: *Un invierno en Mallorca*. Clumba. Palma de Mallorca, 1951.
- SANDOR, G.: *On Piano Playing*. Schirmer. Nueva York, 1981.
- SCALISI, C.: *Bruno Leonardo Gelber. Diálogos sobre los conciertos para piano de Ludwig van Beethoven*. Fundación Teatro Colón. Buenos Aires, 2005.
- SCHNABEL, A.: *My Life and Music*. Dover. Nueva York, 1988.
- SCHNABEL, K. U.: *Técnica moderna del pedale*. Curci. Milano, 1982.
- SCHONBERG, H.: *Los grandes pianistas*. Vergara Buenos Aires, 1990.
- SCHUMANN, R.: *Consejos a los jóvenes estudiantes de Música*. Ricordi. Buenos Aires, 1955.
- SELVA, B.: *L'Enseignement Musicale de la Technique du Piano*. Rouart-Lerolle. París, 1922.
- STEINHAUSEN, F.: *Les Erreurs Physiologiques et la Transformation de la Technique du Jeu du Piano*. Rouart-Lerolle. París, 1914.
- TOVEY, D. F.: *A Companion to Beethoven's Pianoforte Sonatas*. Ams Press. Nueva York, 1976.
- WHITESIDE, A.: *The Pianist's Mechanism*. Schirmer, Nueva York, 1929.

ANEXO I. Competencias (BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011)

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

- CT1. Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
- CT2. Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.
- CT3. Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.
- CT4. Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.
- CT5. Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.
- CT6. Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.
- CT7. Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.
- CT8. Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.
- CT9. Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.
- CT10. Liderar y gestionar grupos de trabajo.
- CT11. Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.
- CT12. Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.
- CT13. Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.
- CT14. Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.
- CT15. Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.
- CT16. Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.
- CT17. Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultura, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

COMPETENCIAS GENERALES

- CG1. Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical.
- CG2. Mostrar aptitudes adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación musical.
- CG3. Producir e interpretar correctamente la notación gráfica de textos musicales.
- CG6. Dominar uno o más instrumentos musicales en un nivel adecuado a su campo principal de actividad.
- CG8. Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva.

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

CG9. Conocer las características propias de su instrumento principal, en relación a su construcción y acústica, evolución histórica e influencias mutuas con otras disciplinas.

CG11 .Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa.

CG12. Acreditar un conocimiento suficiente del hecho musical y su relación con la evolución de los valores estéticos, artísticos y culturales.

CG13. Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica.

CG14. Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural.

CG15. Tener un amplio conocimiento de las obras más representativas de la literatura histórica y analítica de la música.

CG21. Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados.

CG23. Valorar la creación musical como la acción de dar forma sonora a un pensamiento estructural rico y complejo.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN

CEI1. Interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística.

CEI2. Construir una idea interpretativa coherente y propia.

CEI4. Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas.

CEI5. Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor.

CEI6. Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical.

CEI7. Desarrollar aptitudes para la lectura e improvisación sobre el material musical.

CEI10. Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas.

ANEXO II. Descripción y contenidos generales (BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011)

- Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional.
- Práctica de la técnica instrumental, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario.
- Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa.
- Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo.
- Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación.
- Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes.
- Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico y características del propio instrumento.

5. Datos generales de la asignatura PIANO

- Nombre de la asignatura: **Piano V**
- Tipo de asignatura: **Obligatoria de especialidad**
- Impartición: **Quinto semestre**
- Créditos ECTS: **16** Valor total en horas (*1 crédito=30h*): **480 h.**
- Distribución del número total de horas de la asignatura en

Horas presenciales lectivas (<i>clases individuales, clases colectivas</i>):	22,5
Estimación de otras horas presenciales : Clases magistrales, audiciones, exámenes...	30
Estimación de horas para el estudio y el aprendizaje autónomo:	427,5

- Profesores de la asignatura y correo electrónico
 - **Miguel Ángel Ortega Chavaldas** chavaldas@gmail.com
 - **Enrique Bagaría Villazán** joseenrique1978@gmail.com
 - **Lluís Rodríguez Salvà** lluisrs@gmail.com
- Departamento: **Piano.**

6. Competencias de la asignatura

El objetivo fundamental de los estudios de Grado en Piano es formar profesionales altamente cualificados en el ámbito de la interpretación del instrumento a través de un trabajo diversificado en cuanto a estéticas, estilos, técnicas y medios.

El enfoque en la enseñanza pretende dotar al alumnado de las capacidades necesarias para lograr un dominio completo de los recursos de manejo del instrumento a nivel técnico y musical como fuente de búsqueda para la adquisición de un lenguaje propio y del entendimiento de la pluralidad de posibilidades que ofrece nuestro entorno, y así poder satisfacer los requisitos para el acceso a los estudios de posgrado y también las demandas laborales del contexto en el que vivimos, tanto en el ejercicio de la interpretación, ya sea como solista o acompañante de música y de danza, como en otros campos como la docencia.

Es asimismo imprescindible que la formación no se vea limitada a la realidad dentro del aula, de manera que deben fomentarse todas aquellas actividades complementarias a las definidas en el currículo que ultrapasan el marco de una asignatura concreta, con un planteamiento abierto a toda la comunidad educativa del Centro, y destinadas a la ampliación de los conocimientos y del espectro de visión del alumnado. Aquí se incluirían formatos como clases magistrales, conferencias, seminarios, cursos, cursos de especialización, conciertos de profesorado, concursos, presentaciones, mesas redondas, talleres, jornadas, encuentros, congresos y cualquier mecanismo de interrelación entre centros e instituciones educativas y artísticas, que serán promovidos por el departamento.

Para consultar las competencias que deben poseer los Graduados o Graduadas en Música al finalizar sus estudios, descritas en BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011, ver el Anexo 1.

23. Descripción / Contenidos generales

Los contenidos generales de la asignatura se engloban en cuatro bloques básicos.

El primero se destina al desarrollo de una **conciencia física** ante el instrumento, por medio de una disposición mental receptiva y relajada que permita, por un lado, diferenciar los distintos segmentos y fuerzas implicadas en la realización y resultados obtenidos, y, por otro, adquirir una técnica sólida para afrontar el estudio de obras pianísticas.

El segundo dedica sus esfuerzos al desarrollo de **capacidades cognitivas, psicológicas y auditivas** necesarias para la interpretación del repertorio pianístico de diferentes estilos y autores, enfatizando en el conocimiento profundo de la construcción de las obras mediante el manejo de todos los parámetros musicales (melodía-acompañamiento, polifonía, homofonía, texturas y balance) y el planteamiento del camino hacia realidades multifuncionales, todo a través de la adquisición de un método de trabajo efectivo.

El tercero promueve la **interrelación de los conocimientos** adquiridos en otras materias del currículo como Análisis, Educación auditiva, Armonía, Contrapunto, Historia de la música y Estética con la práctica del instrumento para un mejor y más amplio entendimiento del hecho musical aplicado a la ejecución pianística.

Y el cuarto persigue la adquisición de **criterios propios** en el uso del piano como herramienta de trabajo en el futuro profesional, creando puentes entre la realidad del aula y la del mundo exterior.

En consecuencia, la finalidad de la enseñanza de Piano es dar a conocer toda esta información, enseñar a manejarla, interpretarla y, finalmente, plasmarla en un resultado sonoro y comunicativo. Se empleará en esta enseñanza una fórmula en la que el contenido teórico esté siempre en perfecto equilibrio con la creatividad, individualidad y expresividad de cada alumno/a a la hora de llevarlo a la práctica. El propósito es actuar de acompañantes y guías a lo largo de estos cuatro cursos para ayudarle a encontrar un lenguaje y manera de expresión personal para lograr transmitir con plasticidad un mensaje propio que emane del texto musical.

Para consultar los contenidos básicos que deben ponerse al servicio de los Graduados o Graduas en Música, descritos en BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011, ver el Anexo 2.

A continuación, se expone un listado más extenso de estos contenidos, articulados en tres categorías (conceptuales, procedimentales y actitudinales), cada una de ellas destinadas, respectivamente, a definir lo que el estudiante debe “saber”, “saber hacer” y “llegar a ser”.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

49. Nociones y terminología básica de anatomía y fisiología, en relación a la postura y al uso corporal correcto como herramienta técnica y de comunicación, y la relación cuerpo-mente.
50. Elementos constructivos y principios básicos de la técnica y conocer la relación y diferenciación entre los conceptos de mecanismo y técnica.
51. La técnica de peso en relación a la calidad sonora y a la naturalidad técnica.
52. Características básicas del instrumento en lo relativo a su construcción, mantenimiento

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

- y comportamiento acústico.
53. Análisis descriptivo de las obras (melódico, temático, métrico, armónico, rítmico, formal, estilístico, tímbrico, y de articulación, carácter y tempo).
 54. Aspectos interpretativos del estudio musical (fraseo, estructura, agógica, textura, digitación, pedalización).
 55. Criterios específicos de interpretación histórica de todos los estilos en pequeño y gran formato desde el Barroco a las nuevas grafías y músicas actuales.
 56. Trabajo del repertorio universal en su globalidad.
 57. Uso de buenas ediciones para un óptimo enfoque del repertorio.
 58. Desarrollo de las potencialidades y las limitaciones propias para diseñar la propia evolución artística y diseñar una visión de futuro.
 59. Construcción de buenos hábitos de estudio.
 60. El proceso de aprendizaje musical desde la involucración de todos los aspectos de la personalidad.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

69. La aplicación de la práctica instrumental todo el bagaje teórico y conceptual
70. Los principales aspectos de la interpretación pianística: diversidad de toques (brazo, antebrazo, rotación, muñeca, dedo), calidad sonora, gama dinámica, formas y diseños musicales, elementos técnicos (escalas, notas dobles, acordes, octavas, saltos, glissandos, polifonía).
71. El desarrollo de la lectura a vista.
72. La consciencia corporal como diálogo interior para la detección de hábitos incorrectos y la implantación de nuevas pautas posturales y de movimiento.
73. La fluidez y la libertad en el movimiento, la canalización de la energía y de la fuerza muscular no necesarias, tanto en reposo como en actividad.
74. El uso adecuado de la respiración en el acto interpretativo.
75. La aplicación personalizada de todas las capacidades comunicativas y expresivas adquiridas.
76. Integración e interrelación sistemática de los conocimientos de historia de la música, de la cultura, de la filosofía y de la estética con los contenidos de la asignatura para llegar a una concepción más amplia e integradora del aprendizaje instrumental.
77. El desarrollo de la memoria (musical, auditiva, digital, muscular, analítica y visual)
78. La aplicación del pedal anticipado, sincopado y rítmico.
79. Incorporación de repertorio específico adecuado al propio desarrollo técnico y musical.
80. Modelación de una correcta percepción sensorial.
81. Control de los elementos que configuran el acto comunicativo.
82. Elaboración de estrategias para la práctica.
83. Desarrollo de un discurso propio crítico y constructivo.
84. Experimentación de la actuación ante el público para la adquisición de una presencia escénica natural.
85. El uso de las audiciones comparadas de grandes intérpretes como análisis crítico interpretativo.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

89. La consciencia del valor del trabajo regular, riguroso y detallado, cualitativa y cuantitativamente.

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

90. La importancia de la adaptación a las situaciones musicales y profesionales más diversas.
91. Exigencia en el hábito de situar en todo momento los aspectos concretos trabajados dentro de contextos externos al hecho musical.
92. El respeto por las propuestas musicales de otras personas.
93. Valoración del diálogo con el profesor como herramienta de trabajo.
94. Aplicación de la inteligencia emocional, la autoestima y la aseveración.
95. El cuidado en las diferentes etapas del montaje de una obra.
96. Mejora de la capacidad de atención y concentración.
97. Persecución de la construcción de valores dentro de la ética musical.
98. La actitud auto-evaluadora constante de la actuación docente, del proceso de trabajo, así como del grado de consecución de los objetivos previstos.
99. La auto-reflexión y la auto-observación como fuentes de madurez y desarrollo personal.
100. Diseño de una gestión personal eficaz y consciente que permita el aprovechamiento del tiempo vital.
101. Comprensión del rol del instrumento como medio de expresión artística, de formación integral del individuo y como elemento de comunicación entre las personas.
102. Adquisición del hábito de asistir a conciertos, conferencias y actividades relacionadas con la asignatura.
103. La expresividad, la sensibilidad y la creatividad como elementos fundamentales en la aproximación al hecho musical.
104. La riqueza de la relación con otros ámbitos musicales y disciplinas artísticas.
105. Manejo de una actitud positiva ante la interpretación en público en el logro de una confianza y presencia en el escenario.
106. La importancia de los protocolos en la adecuación a diferentes tipos de sala y la práctica de ejercicios mentales y de concentración.
107. Los mecanismos de autocontrol constructivo.
108. La muestra de rapidez en la toma de decisiones que agilicen y reconduzcan las situaciones ante los objetivos fijados.
109. La reflexión y el debate sobre la práctica interpretativa para el descubrimiento de los diferentes mecanismos que condicionan el desarrollo de la profesión.
110. La independencia en la integración futura a la vida laboral.

24. Objetivos generales

El objetivo primordial que persigue la estructura curricular de la asignatura es el desarrollo de las competencias reguladas, es decir, aquel conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para llevar a término una tarea determinada y definen todo lo que el alumno/a ha “aprendido”, “aprendido a hacer”, y “aprendido a ser”. Ser competente implica integrar estos saberes y permitir afrontar de manera satisfactoria las múltiples situaciones concretas que encontrará en el futuro profesional.

A continuación se desglosan estos objetivos que el alumnado debe ser capaz de mostrar al final de los estudios, divididos en tres grupos (transversales, generales y específicos)

OBJETIVOS TRANSVERSALES

57. Perseguir y potenciar la excelencia y la cualidad en la actividad profesional.

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

58. Gestionar el trabajo personal de manera eficiente y motivadora.
59. Aspirar a una formación global para dotar el trabajo específico de una dimensión más amplia, integrando los conocimientos adquiridos en otros ámbitos del saber.
60. Ser capaz de lograr un poder de decisión y solución de problemas eficiente.
61. Explorar la creatividad, imaginación, espontaneidad y habilidades comunicativas a nivel artístico y emocional, como persona-músico integral.
62. Cultivar el enriquecimiento personal dinámico a partir de la propia experiencia y de los propios intereses.
63. Fomentar la crítica y la autocrítica constante.
64. Desarrollar y poder definir razonadamente ideas y argumentos propios para poder llegar a trabajar de forma autónoma.
65. Comprender el valor y la necesidad de una formación permanente.
66. Fomentar la multidisciplinariedad.
67. Hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
68. Comprender la dimensión social y el contexto cultural y económico en el que se desarrolla la práctica musical y lograr una alta capacidad de adaptación.
69. Contribuir a la sensibilización social de la importancia del patrimonio musical.
70. Dotarse de una base musical suficientemente amplia que permita la adecuación a la diversidad de opciones laborales presentes y futuras en el campo de la música.

OBJETIVOS GENERALES

33. Aprender los principios teóricos y prácticos de la música y desarrollar las aptitudes relacionadas al material musical.
34. Conocer el repertorio y los rasgos estilísticos de todas las tradiciones históricas.
35. Adquirir métodos de trabajo para superar todos los retos profesionales.
36. Desarrollar la capacidad auditiva y saber aplicarla a la práctica musical.
37. Dar forma a los propios conceptos artísticos y a la capacidad de expresarlos.
38. Construir una personalidad artística, reconociendo y aprendiendo a compensar las propias tendencias físicas y psíquicas de una forma coherente y convincente.
39. Controlar los elementos que configuran el acto comunicativo.
40. Ser consciente de las implicaciones pedagógicas y educativas de la música.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

29. Dominar los recursos técnicos, estilísticos y de comprensión musical necesarios para la interpretación del instrumento.
30. Saber las características propias del instrumentos.
31. Aplicar estos elementos a todo tipo de repertorio, formatos y épocas.
32. Conocer técnicas eficaces de práctica y ensayo para mejorar a través del autoaprendizaje.
33. Prepararse para poder trabajar profesionalmente no sólo en la escena concertística sino también en el ámbito de la docencia.
34. Adquirir un criterio adecuado en la confección de programas de concierto.
35. Desarrollar estrategias para poder acceder al mercado profesional.

25. Organización general de la asignatura

A pesar de cierta creencia general, las asignaturas instrumentales pueden hacer aproximaciones a la metodología tanto o más extensas que las no instrumentales.

Es fundamental que el desarrollo de la clase semanal, de una hora y media de duración, como espacio de trabajo regular individual pueda ser complementado con encuentros esporádicos de matiz colectivo como plataforma de unificación de los criterios expuestos, de exposición de temas específicos de interés común, de debate de estrategias de estudio, de experimentación del concepto de competencia bien entendida, de fuente para conocer el repertorio global, de puesta en práctica de la coevaluación y de estímulo de la comunicación tanto entre profesor y alumno/a como entre el mismo alumnado.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se articula en diferentes fases.

En primer lugar, es necesario un **diagnóstico** de la situación inicial del alumno/a. Es éste el momento de percibir sus condiciones particulares y para definir objetivos a corto, medio y largo plazo (a nivel personal, artístico y pianístico) y también en método de actuación para lograrlos. Este proceso lo realiza el profesor a título personal en base a su criterio profesional, siempre con una actitud positiva ante el alumno/a.

En ese punto, se entabla una **puesta en común**, en la que se expone un pacto bilateral sobre el enfoque de los objetivos, según las inclinaciones personales y artísticas de cada alumno/a. Se definen, asimismo, las aptitudes y actitudes que deben cumplirse, es decir, el compromiso por el respeto y la potenciación de un aprovechamiento substancial del trabajo tanto a clase como del ensayo útil en casa.

Entonces llega el momento de la **aportación** del profesor, quien es el encargado de transmitir todo su bagaje como músico y pedagogo, y ofrecer los recursos adecuados necesarios para fomentar un procedimiento natural de comprensión, estudio y práctica de las metas perseguidas.

Por continuación, se intenta favorecer la aparición de las cualidades y la personalidad artística del alumnado, en un proceso progresivo de construcción de destrezas de análisis crítico, autoaprendizaje y autonomía, a través de la **absorción** de los conocimientos entregados por el profesor.

En último lugar, se persigue la **síntesis** de los conocimientos impartidos en clase que demuestre la adquisición de los conceptos trabajados.

Debe tenerse en cuenta que el proceso descrito puede llegar a necesitar de un margen de tiempo considerable y que los resultados, en ocasiones, se suelen manifestar a largo plazo, dado que el ciclo cognitivo del ser humano responde, en última instancia, a procesos muy complejos, indirectos y fruto de una interrelación constante. El trabajo del profesor, también en su faceta de tutor, reside en dotar al alumnado de todos aquellos recursos personales y artísticos que permitan el desarrollo a nivel intuitivo, racional y emocional, y sólo la síntesis adecuada de todos estos elementos pueden lograr el resultado deseado.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:

El departamento participará en la organización y desarrollo de clases magistrales complementarias que serán realizadas en el Centro. Estas actividades tendrán carácter asistencial obligatorio.

AUDICIONES:

En el propósito de familiarizar al alumnado con la ejecución pública, así como con sus particularidades inherentes en relación al miedo escénico y a la búsqueda de la superación profesional, el profesor programará a su consideración un mínimo de una audición pública durante el semestre.

REPERTORIO:

El repertorio exigido es fruto del consenso de todo el departamento y será único para todo el alumnado. Paralelamente, las variables de la programación diaria no se encuentran reflejadas, puesto que ésta forma parte de la libre impartición de la asignatura, en consideración a las necesidades concretas de cada alumno/a.

Los parámetros específicos del repertorio que debe ser cumplido y presentado a examen son los siguientes:

15. Una obra Barroca de gran formato o una Romántica de medio-gran formato
16. Un estudio o una obra española
17. Obra libre

Los alumnos de tercer año (Semestres V y VI) presentarán además un Concierto de Piano y Orquesta durante el curso, cuya audición se realizará en fecha decidida a criterio del departamento.

Las obras deberán ser interpretadas de memoria. En casos muy concretos el departamento podría autorizar el uso de la partitura.

26. Evaluación del aprendizaje

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

33. Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental. Con este criterio se pretende evaluar el dominio de la coordinación motriz y el equilibrio entre los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental y el grado de relajación necesaria para evitar crispaciones que conduzcan a una pérdida de control en la ejecución.
34. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales. Este criterio evalúa la capacidad de interrelacionar los conocimientos técnicos y teóricos necesarios para alcanzar una interpretación adecuada.
35. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento. Mediante este criterio se pretende evaluar el conocimiento de las características y del funcionamiento mecánico del instrumento y la utilización de sus

posibilidades.

36. Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo. Se trata de evaluar el conocimiento que el alumno posee del repertorio de su instrumento y de sus obras más representativas, así como el grado de sensibilidad e imaginación para aplicar los criterios estéticos correspondientes.
37. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. Mediante este criterio se valora el dominio y la comprensión que el alumno posee de las obras, así como la capacidad de concentración sobre el resultado sonoro de las mismas.
38. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical. Este criterio evalúa el concepto personal estilístico y la libertad de interpretación dentro del respeto al texto.
39. Mostrar autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos. Con este criterio se quiere comprobar el desarrollo que el alumno ha alcanzado en cuanto a los hábitos de estudio y la capacidad de autocrítica.
40. Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística. Mediante este criterio se pretende evaluar la capacidad de autocontrol y grado de madurez de su personalidad artística.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje es responsabilidad del profesor que imparte la asignatura y se llevará a término teniendo en cuenta los objetivos establecidos. Sin embargo, el carácter integrador es imprescindible, de manera que, en último lugar, la participación de todo el profesorado es bienvenida y las opiniones aportadas, tenidas en cuenta.

Se establecen tres tipos de evaluación:

- **EVALUACIÓN ORDINARIA:**

Es aquella que corresponde a la primera y segunda convocatoria, evaluada por el profesor y que tendrá lugar en tres fases.

Una *evaluación inicial* que detectará, por un lado, el grado de conocimientos y capacidades que posee el alumnado y, por otro, sus intereses particulares en relación a contenidos incluidos en la asignatura. Es este el momento para encontrar mecanismos para favorecer su adaptación a las necesidades concretas y decidir el diseño del trabajo en su totalidad

Una *evaluación continua* del desarrollo de cada una de las clases, en la que se valorará el proceso progresivo de logro de los objetivos fijados, así como la capacidad en la utilización de aquellos contenidos que se impartan en la asignatura o que aparezcan de manera derivada. Se tendrá en cuenta el interés, la atención, la actitud general, la capacidad y el rigor para aplicar contenidos, la complicitad y la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la calidad del trabajo individual (análisis del repertorio, lectura musical, dominio técnico y propuestas interpretativas) y, finalmente, la asistencia a clase y la participación en actividades complementarias y audiciones.

Una *evaluación sumativa* al final del semestre, donde serán valoradas las aptitudes logradas, (siempre en relación al punto inicial de partida), el nivel de consecución y concreción de los resultados, el desarrollo final de la capacidad de estudio y autonomía, y, en último término, el cumplimiento del repertorio requerido y su interpretación en la audición celebrada a final del semestre, así como la asistencia y seguimiento de las clases y de otras actividades.

- **EVALUACIÓN SUSTITUTORIA:**

Es aquella establecida para aquellos alumnos que hayan sobrepasado las tres faltas injustificadas. En este caso, se propondrá una forma de evaluación diferente a la evaluación continua que se realiza en clase y que tendrá forma de examen, donde se presentará el repertorio completo exigido y se evaluarán los recursos técnicos, la capacidad interpretativa, la adecuación en cuestiones estilísticas y la dificultad del programa elegido.

Esta evaluación extraordinaria se califica en un 90 % en el acto del examen, que si el profesor lo estima oportuno podrá valorarse en un 100%, dado que no ha asistido a clase. Sin embargo, quienes creen que para su asignatura la asistencia a clases es muy importante, podrá valorar esta evaluación sustitutoria en un porcentaje que nunca podrá ser inferior a un 60%, ni superior a un 90%.

- **EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA:**

Aquellos alumnos que se encuentren en tercera o cuarta convocatoria deberán presentar el repertorio requerido en un examen ante un tribunal nombrado al efecto por la dirección del centro y formado por, al menos, tres profesores del departamento, quienes evaluarán bajo los mismos conceptos incluidos en el punto anterior.

Esta evaluación extraordinaria se califica en un 90 % en el acto del examen, si el profesor valora también el trabajo de las clases.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA CALIFICACIÓN FINAL

Actividad o registro de evaluación	Período de realización	Porcentaje en la calificación final
Audición semestral	Febrero junio dependiendo de la asignatura	60%
Asistencia y seguimiento de las clases	Evaluación continua	20%
Otras actividades de evaluación	Evaluación continua	20%

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La calificación se realizará de acuerdo a lo establecido en el artículo 9 del Real Decreto 1614/2009. Los resultados obtenidos por el estudiante en cada una de las asignaturas del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

0-4,9: Suspenso (SS).

5,0-6,9: Aprobado (AP).

7,0-8,9: Notable (NT).

9,0-10: Sobresaliente (SB).

La mención de «Matrícula de Honor» podrá ser otorgada a los estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9,0. Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los estudiantes matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de estudiantes matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola «Matrícula de Honor». En el caso de existir más de dos agrupaciones que pudieran optar a esta calificación la Matrícula de Honor se realizará a través de un recital público y será evaluada por un tribunal de la especialidad.

27. Fuentes de información básica

BIBLIOGRAFÍA

Dada la enorme extensión de la bibliografía relativa al arte del piano, la relación de títulos que figura a continuación no pretende conformar un listado completo pero sí incluir los trabajos de referencia fundamentales directamente relacionados a la práctica e interpretación en el instrumental, así como al desarrollo técnico, intelectual y artístico del pianista.

- APEL, W.: *Masters of the keyboard*. Harvard University Press. 1947,
- BACH, C. P. E.: *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. Norton. Nueva York, 1999.
- BADURA-SKODA, P. i E.: *L'art de jouer Mozart au Piano*. Ed. Buchet-Castel. 1974.
- BADURA-SKODA, P.: *L'art De Jouer Bach Au Clavier*. Buchet-Castel. París, 2003.
- BERMAN, B.: *Notas desde la banqueta del pianista*. Boileau. Barcelona, 2010.
- BONPENSIERE, L.: *New Pathways to Piano Technique*. Philosophical Library. Nueva York, 1953.
- BOSCH VAN'S GRAVEMOER, J.: *L'Enseignement de la Musique par le Mouvement Conscient*. Presses Universitaires. París, 1938.
- BRENDEL, A.: *On Music*. A Cappella. Chicago, 2001.
- BRUSER, M.: *The Art of Practicing*. Bell Tower. Nueva York, 1997.
- CAMPA, A. de la: *Aproximación analítica a la interpretación en el Piano*. Real Musical. Madrid, 1993.
- CASELLA, A.: *El piano*. Ricordi. Buenos Aires, 1985.
- CASTRO, M. R. O. de: *Enseñanza de un gran maestro: Vicente Scaramuzza*. Ossorio, Buenos Aires.
- CASTRO, M. R. O. de: *Elementos de Técnica Pianística*. Kepplinger. Buenos Aires, 1984.
- CHIANTORE, L.: *Historia de la técnica pianística*. Alianza Editorial. Madrid, 2001.
- COOKE, J.: *Great Pianists on Piano Playing*. Dover. Nueva York, 1999.
- CORTOT, A.: *Aspectos de Chopin*. Alianza, Madrid, 1986.
- CORTOT, A.: *Curso de interpretación*. Ricordi. Buenos Aires, 1982.
- CORTOT, A.: *La Música pianística Francesa*. Curci. Milano, 1957.
- CORTOT, A.: *Principes Rationnels de la Technique Pianistique*. Salabert. París, 1928.

- DAVID, C.: *The Beauty of Gesture. The Invisible Keyboard of Piano & T'ai Chi*. North Atlantic Books. Berkeley, 1996.
- DECHAUSSEES, M.: *El Pianista: Técnica y metafísica*. Diputación provincial de Valencia, Valencia, 1982.
- DECHAUSSEES, M.: *El intérprete y la música*. Ediciones Rialp. Madrid, 1988.
- DUBAL, D.: *Evening with Horowitz*. A Citadel Press Book. Nueva York, 1991.
- DUBAL, D.: *Reflections from the keyboard*. Summit Books. Nueva York, 1984.
- DUBAL, D.: *The Art of the Piano. Its Performers, Literature, and Recordings*. A Harvest Book. Nueva York, 1989.
- EIGELDINGER, J.J.: *Chopin vu par ses élèves*. Ed. La Baconnière. Neuchatel, 1979.
- EMERY, W.: *Bach Ornaments*. Novello. Londres, 1953.
- FAY, A.: *Music Studies in Germany*. Greenwood Press. Londres, 1979.
- FERGUSON, H.: *La interpretación de los instrumentos de teclado del siglo XIV al XIX*. Alianza Música. Madrid, 1975.
- FOLDES, A.: *Claves del teclado*. Ricordi. Buenos Aires, 1958.
- GAT, J.: *The Technique of Piano Playing*. Corvina. Budapest, 1956-8.
- GIRDLESTONE, C.: *Mozart and his piano Concertos*. Dover. Nueva York, 1964.
- GRANADOS, E.: *Pedagógicas: El piano, Dificultades Especiales del piano, Ornamentos, Ejercicios de terceras, Sobre la 1ª y 2ª conferencia del maestro Granados, Breves consideraciones sobre el ligado, Método teórico-práctico para el uso de los pedales, Reglas para el uso de los pedales del piano*. Boileau, Integral para Piano, volumen 9. Barcelona.
- GREENE, D.: *Performance Success. Performing your best under pressure*. A Theatre Arts Book. Nueva York, 2002.
- GUT, S.: *Franz Liszt. Les Eléments du Langage Musical*. Klincksieck. París, 1975.
- HERRIGEL, E.: *Zen en el arte del tiro con arco*. Gaia. Madrid, 2005.
- HOFMANN, J.: *Piano playing. With piano questions answered*. Dover. Nueva York, 1976.
- HOROWITZ, J.: *Conversations with Arrau*. Vergara. Buenos Aires, 1984.
- KIENER, H.: *Marie Jaëll: problemes d'esthétique et de pédagogie musicales*. Flammarion. París, 1952.
- KIRKPATRICK, R.: *Le Clavier bien temperé*. Lattes. París, 1985.
- KIRKPATRICK, R.: *Domenico Scarlatti*. Alianza. Madrid.
- KRASILOVSKY, W.-SHEMEL, S.: *This Business of Music. The definitive guide to the music industry*. Billboard Books. Nueva York, 2000.
- La pequeña crónica de Ana Magdalena Bach*. Juventud. Barcelona, 1940.
- LEIMER, K.-GIESEKING, W.: *La moderna ejecución pianística*. Ricordi. Buenos Aires, 1940.
- LEIMER, K.-GIESEKING, W.: *Rítmica, dinámica y pedal*. Ricordi. Buenos Aires, 1938.
- LHEVINNE, J.: *Basic Principles in Pianoforte Playing*. Dover, Nueva York, 1972.
- LINDE, H. M.: *Pequeña guía para la ornamentación de la música de los siglos XVI-XVIII*. Ricordi Americana. Buenos Aires, 1969.
- LONG, M.: *Le Piano de Marguerite Long*. Salabert. París, 1959.
- LONG, M.: *Au piano avec Maurice Ravel*. Julliard. París.
- LONG, M.: *En el piano con Debussy*. Granica. Buenos Aires.
- MACH, E.: *Great Contemporary Pianists Speak for Themselves*. Dover. Nueva York, 1991.
- MARSHALL, F.: *Estudio práctico sobre los pedales del piano*. Unión Musical Española. Madrid.
- MATTHAY, T.: *First Principles in Pianoforte Playing*. Bosworth. Londres, 1905.
- McMANUS, C.: *Right Hand Left Had*. Harvard University Press, 2002.
- NEUHAUS, H.: *El arte del piano*. Real Musical. Madrid, 1987.

- NEWMAN, W.: *Beethoven on Beethoven. Playing his piano music his way*. Norton&Company. Nueva York, 1988.
- NEWMAN, W.: *The Sonata in the Classic Era*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1963 / W. W. Norton, 1983.
- NIETO, A.: *La digitación pianística*. Fundación Banco Exterior. Madrid, 1988.
- ORTMANN, O.: *The Physiological Mechanics of Piano Technique*. Dutton&Company. 1962.
- OTT, B.: *Liszt et la Pédagogie du Piano*. Ed. Scientifiques et Physiologiques. Issy-les-Moulineaux, 1978.
- QUANTZ, J. J.: *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la Flutte traversière*. Zurfluh. París.
- RATTALINO, P.: *Historia del Piano*. Labor. Barcelona, 1988.
- ROSEN. C.: *El Estilo Clásico: Haydn, Mozart y Beethoven*. Alianza.
- SAND, G.: *Un invierno en Mallorca*. Clumba. Palma de Mallorca, 1951.
- SANDOR, G.: *On Piano Playing*. Schirmer. Nueva York, 1981.
- SCALISI, C.: *Bruno Leonardo Gelber. Diálogos sobre los conciertos para piano de Ludwig van Beethoven*. Fundación Teatro Colón. Buenos Aires, 2005.
- SCHNABEL, A.: *My Life and Music*. Dover. Nueva York, 1988.
- SCHNABEL, K. U.: *Técnica moderna del pedale*. Curci. Milano, 1982.
- SCHONBERG, H.: *Los grandes pianistas*. Vergara Buenos Aires, 1990.
- SCHUMANN, R.: *Consejos a los jóvenes estudiantes de Música*. Ricordi. Buenos Aires, 1955.
- SELVA, B.: *L'Enseignement Musicale de la Technique du Piano*. Rouart-Lerolle. París, 1922.
- STEINHAUSEN, F.: *Les Erreurs Physiologiques et la Transformation de la Technique du Jeu du Piano*. Rouart-Lerolle. París, 1914.
- TOVEY, D. F.: *A Companion to Beethoven's Pianoforte Sonatas*. Ams Press. Nueva York, 1976.
- WHITESIDE, A.: *The Pianist's Mechanism*. Schirmer, Nueva York, 1929.

ANEXO I. Competencias (BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011)

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

- CT1. Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
- CT2. Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.
- CT3. Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.
- CT4. Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.
- CT5. Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.
- CT6. Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.
- CT7. Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.
- CT8. Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.
- CT9. Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.
- CT10. Liderar y gestionar grupos de trabajo.
- CT11. Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.
- CT12. Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.
- CT13. Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.
- CT14. Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.
- CT15. Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.
- CT16. Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.
- CT17. Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultura, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

COMPETENCIAS GENERALES

- CG1. Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical.
- CG2. Mostrar aptitudes adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación musical.
- CG3. Producir e interpretar correctamente la notación gráfica de textos musicales.
- CG6. Dominar uno o más instrumentos musicales en un nivel adecuado a su campo principal de actividad.
- CG8. Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva.

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

CG9. Conocer las características propias de su instrumento principal, en relación a su construcción y acústica, evolución histórica e influencias mutuas con otras disciplinas.

CG11 .Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa.

CG12. Acreditar un conocimiento suficiente del hecho musical y su relación con la evolución de los valores estéticos, artísticos y culturales.

CG13. Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica.

CG14. Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural.

CG15. Tener un amplio conocimiento de las obras más representativas de la literatura histórica y analítica de la música.

CG21. Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados.

CG23. Valorar la creación musical como la acción de dar forma sonora a un pensamiento estructural rico y complejo.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN

CEI1. Interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística.

CEI2. Construir una idea interpretativa coherente y propia.

CEI4. Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas.

CEI5. Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor.

CEI6. Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical.

CEI7. Desarrollar aptitudes para la lectura e improvisación sobre el material musical.

CEI10. Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas.

ANEXO II. Descripción y contenidos generales (BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011)

- Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional.
- Práctica de la técnica instrumental, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario.
- Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa.
- Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo.
- Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación.
- Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes.
- Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico y características del propio instrumento.

6. Datos generales de la asignatura PIANO

- Nombre de la asignatura: **Piano VI**
- Tipo de asignatura: **Obligatoria de especialidad**
- Impartición: **Sexto semestre**
- Créditos ECTS: **16** Valor total en horas (*1 crédito=30h*): **480 h.**
- Distribución del número total de horas de la asignatura en

Horas presenciales lectivas (<i>clases individuales, clases colectivas</i>):	22,5
Estimación de otras horas presenciales : Clases magistrales, audiciones, exámenes...	30
Estimación de horas para el estudio y el aprendizaje autónomo:	427,5

- Profesores de la asignatura y correo electrónico
 - **Miguel Ángel Ortega Chavaldas** chavaldas@gmail.com
 - **Enrique Bagaría Villazán** joseenrique1978@gmail.com
 - **Lluís Rodríguez Salvà** lluisrs@gmail.com
- Departamento: **Piano.**

7. Competencias de la asignatura

El objetivo fundamental de los estudios de Grado en Piano es formar profesionales altamente cualificados en el ámbito de la interpretación del instrumento a través de un trabajo diversificado en cuanto a estéticas, estilos, técnicas y medios.

El enfoque en la enseñanza pretende dotar al alumnado de las capacidades necesarias para lograr un dominio completo de los recursos de manejo del instrumento a nivel técnico y musical como fuente de búsqueda para la adquisición de un lenguaje propio y del entendimiento de la pluralidad de posibilidades que ofrece nuestro entorno, y así poder satisfacer los requisitos para el acceso a los estudios de posgrado y también las demandas laborales del contexto en el que vivimos, tanto en el ejercicio de la interpretación, ya sea como solista o acompañante de música y de danza, como en otros campos como la docencia.

Es asimismo imprescindible que la formación no se vea limitada a la realidad dentro del aula, de manera que deben fomentarse todas aquellas actividades complementarias a las definidas en el currículo que ultrapasan el marco de una asignatura concreta, con un planteamiento abierto a toda la comunidad educativa del Centro, y destinadas a la ampliación de los conocimientos y del espectro de visión del alumnado. Aquí se incluirían formatos como clases magistrales, conferencias, seminarios, cursos, cursos de especialización, conciertos de profesorado, concursos, presentaciones, mesas redondas, talleres, jornadas, encuentros, congresos y cualquier mecanismo de interrelación entre centros e instituciones educativas y artísticas, que serán promovidos por el departamento.

Para consultar las competencias que deben poseer los Graduados o Graduadas en Música al finalizar sus estudios, descritas en BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011, ver el Anexo 1.

28. Descripción / Contenidos generales

Los contenidos generales de la asignatura se engloban en cuatro bloques básicos.

El primero se destina al desarrollo de una **conciencia física** ante el instrumento, por medio de una disposición mental receptiva y relajada que permita, por un lado, diferenciar los distintos segmentos y fuerzas implicadas en la realización y resultados obtenidos, y, por otro, adquirir una técnica sólida para afrontar el estudio de obras pianísticas.

El segundo dedica sus esfuerzos al desarrollo de **capacidades cognitivas, psicológicas y auditivas** necesarias para la interpretación del repertorio pianístico de diferentes estilos y autores, enfatizando en el conocimiento profundo de la construcción de las obras mediante el manejo de todos los parámetros musicales (melodía-acompañamiento, polifonía, homofonía, texturas y balance) y el planteamiento del camino hacia realidades multifuncionales, todo a través de la adquisición de un método de trabajo efectivo.

El tercero promueve la **interrelación de los conocimientos** adquiridos en otras materias del currículo como Análisis, Educación auditiva, Armonía, Contrapunto, Historia de la música y Estética con la práctica del instrumento para un mejor y más amplio entendimiento del hecho musical aplicado a la ejecución pianística.

Y el cuarto persigue la adquisición de **criterios propios** en el uso del piano como herramienta de trabajo en el futuro profesional, creando puentes entre la realidad del aula y la del mundo exterior.

En consecuencia, la finalidad de la enseñanza de Piano es dar a conocer toda esta información, enseñar a manejarla, interpretarla y, finalmente, plasmarla en un resultado sonoro y comunicativo. Se empleará en esta enseñanza una fórmula en la que el contenido teórico esté siempre en perfecto equilibrio con la creatividad, individualidad y expresividad de cada alumno/a a la hora de llevarlo a la práctica. El propósito es actuar de acompañantes y guías a lo largo de estos cuatro cursos para ayudarle a encontrar un lenguaje y manera de expresión personal para lograr transmitir con plasticidad un mensaje propio que emane del texto musical.

Para consultar los contenidos básicos que deben ponerse al servicio de los Graduados o Graduas en Música, descritos en BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011, ver el Anexo 2.

A continuación, se expone un listado más extenso de estos contenidos, articulados en tres categorías (conceptuales, procedimentales y actitudinales), cada una de ellas destinadas, respectivamente, a definir lo que el estudiante debe “saber”, “saber hacer” y “llegar a ser”.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

61. Nociones y terminología básica de anatomía y fisiología, en relación a la postura y al uso corporal correcto como herramienta técnica y de comunicación, y la relación cuerpo-mente.
62. Elementos constructivos y principios básicos de la técnica y conocer la relación y diferenciación entre los conceptos de mecanismo y técnica.
63. La técnica de peso en relación a la calidad sonora y a la naturalidad técnica.
64. Características básicas del instrumento en lo relativo a su construcción, mantenimiento

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

- y comportamiento acústico.
65. Análisis descriptivo de las obras (melódico, temático, métrico, armónico, rítmico, formal, estilístico, tímbrico, y de articulación, carácter y tempo).
 66. Aspectos interpretativos del estudio musical (fraseo, estructura, agógica, textura, digitación, pedalización).
 67. Criterios específicos de interpretación histórica de todos los estilos en pequeño y gran formato desde el Barroco a las nuevas grafías y músicas actuales.
 68. Trabajo del repertorio universal en su globalidad.
 69. Uso de buenas ediciones para un óptimo enfoque del repertorio.
 70. Desarrollo de las potencialidades y las limitaciones propias para diseñar la propia evolución artística y diseñar una visión de futuro.
 71. Construcción de buenos hábitos de estudio.
 72. El proceso de aprendizaje musical desde la involucración de todos los aspectos de la personalidad.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

86. La aplicación de la práctica instrumental todo el bagaje teórico y conceptual
87. Los principales aspectos de la interpretación pianística: diversidad de toques (brazo, antebrazo, rotación, muñeca, dedo), calidad sonora, gama dinámica, formas y diseños musicales, elementos técnicos (escalas, notas dobles, acordes, octavas, saltos, glissandos, polifonía).
88. El desarrollo de la lectura a vista.
89. La consciencia corporal como diálogo interior para la detección de hábitos incorrectos y la implantación de nuevas pautas posturales y de movimiento.
90. La fluidez y la libertad en el movimiento, la canalización de la energía y de la fuerza muscular no necesarias, tanto en reposo como en actividad.
91. El uso adecuado de la respiración en el acto interpretativo.
92. La aplicación personalizada de todas las capacidades comunicativas y expresivas adquiridas.
93. Integración e interrelación sistemática de los conocimientos de historia de la música, de la cultura, de la filosofía y de la estética con los contenidos de la asignatura para llegar a una concepción más amplia e integradora del aprendizaje instrumental.
94. El desarrollo de la memoria (musical, auditiva, digital, muscular, analítica y visual)
95. La aplicación del pedal anticipado, sincopado y rítmico.
96. Incorporación de repertorio específico adecuado al propio desarrollo técnico y musical.
97. Modelación de una correcta percepción sensorial.
98. Control de los elementos que configuran el acto comunicativo.
99. Elaboración de estrategias para la práctica.
100. Desarrollo de un discurso propio crítico y constructivo.
101. Experimentación de la actuación ante el público para la adquisición de una presencia escénica natural.
102. El uso de las audiciones comparadas de grandes intérpretes como análisis crítico interpretativo.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

111. La consciencia del valor del trabajo regular, riguroso y detallado, cualitativa y cuantitativamente.

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

112. La importancia de la adaptación a las situaciones musicales y profesionales más diversas.
113. Exigencia en el hábito de situar en todo momento los aspectos concretos trabajados dentro de contextos externos al hecho musical.
114. El respeto por las propuestas musicales de otras personas.
115. Valoración del diálogo con el profesor como herramienta de trabajo.
116. Aplicación de la inteligencia emocional, la autoestima y la aseveración.
117. El cuidado en las diferentes etapas del montaje de una obra.
118. Mejora de la capacidad de atención y concentración.
119. Persecución de la construcción de valores dentro de la ética musical.
120. La actitud auto-evaluadora constante de la actuación docente, del proceso de trabajo, así como del grado de consecución de los objetivos previstos.
121. La auto-reflexión y la auto-observación como fuentes de madurez y desarrollo personal.
122. Diseño de una gestión personal eficaz y consciente que permita el aprovechamiento del tiempo vital.
123. Comprensión del rol del instrumento como medio de expresión artística, de formación integral del individuo y como elemento de comunicación entre las personas.
124. Adquisición del hábito de asistir a conciertos, conferencias y actividades relacionadas con la asignatura.
125. La expresividad, la sensibilidad y la creatividad como elementos fundamentales en la aproximación al hecho musical.
126. La riqueza de la relación con otros ámbitos musicales y disciplinas artísticas.
127. Manejo de una actitud positiva ante la interpretación en público en el logro de una confianza y presencia en el escenario.
128. La importancia de los protocolos en la adecuación a diferentes tipos de sala y la práctica de ejercicios mentales y de concentración.
129. Los mecanismos de autocontrol constructivo.
130. La muestra de rapidez en la toma de decisiones que agilicen y reconduzcan las situaciones ante los objetivos fijados.
131. La reflexión y el debate sobre la práctica interpretativa para el descubrimiento de los diferentes mecanismos que condicionan el desarrollo de la profesión.
132. La independencia en la integración futura a la vida laboral.

29. Objetivos generales

El objetivo primordial que persigue la estructura curricular de la asignatura es el desarrollo de las competencias reguladas, es decir, aquel conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para llevar a término una tarea determinada y definen todo lo que el alumno/a ha “aprendido”, “aprendido a hacer”, y “aprendido a ser”. Ser competente implica integrar estos saberes y permitir afrontar de manera satisfactoria las múltiples situaciones concretas que encontrará en el futuro profesional.

A continuación se desglosan estos objetivos que el alumnado debe ser capaz de mostrar al final de los estudios, divididos en tres grupos (transversales, generales y específicos)

OBJETIVOS TRANSVERSALES

71. Perseguir y potenciar la excelencia y la cualidad en la actividad profesional.
72. Gestionar el trabajo personal de manera eficiente y motivadora.
73. Aspirar a una formación global para dotar el trabajo específico de una dimensión más amplia, integrando los conocimientos adquiridos en otros ámbitos del saber.
74. Ser capaz de lograr un poder de decisión y solución de problemas eficiente.
75. Explorar la creatividad, imaginación, espontaneidad y habilidades comunicativas a nivel artístico y emocional, como persona-músico integral.
76. Cultivar el enriquecimiento personal dinámico a partir de la propia experiencia y de los propios intereses.
77. Fomentar la crítica y la autocrítica constante.
78. Desarrollar y poder definir razonadamente ideas y argumentos propios para poder llegar a trabajar de forma autónoma.
79. Comprender el valor y la necesidad de una formación permanente.
80. Fomentar la multidisciplinariedad.
81. Hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
82. Comprender la dimensión social y el contexto cultural y económico en el que se desarrolla la práctica musical y lograr una alta capacidad de adaptación.
83. Contribuir a la sensibilización social de la importancia del patrimonio musical.
84. Dotarse de una base musical suficientemente amplia que permita la adecuación a la diversidad de opciones laborales presentes y futuras en el campo de la música.

OBJETIVOS GENERALES

41. Aprender los principios teóricos y prácticos de la música y desarrollar las aptitudes relacionadas al material musical.
42. Conocer el repertorio y los rasgos estilísticos de todas las tradiciones históricas.
43. Adquirir métodos de trabajo para superar todos los retos profesionales.
44. Desarrollar la capacidad auditiva y saber aplicarla a la práctica musical.
45. Dar forma a los propios conceptos artísticos y a la capacidad de expresarlos.
46. Construir una personalidad artística, reconociendo y aprendiendo a compensar las propias tendencias físicas y psíquicas de una forma coherente y convincente.
47. Controlar los elementos que configuran el acto comunicativo.
48. Ser consciente de las implicaciones pedagógicas y educativas de la música.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

36. Dominar los recursos técnicos, estilísticos y de comprensión musical necesarios para la interpretación del instrumento.
37. Saber las características propias del instrumentos.
38. Aplicar estos elementos a todo tipo de repertorio, formatos y épocas.
39. Conocer técnicas eficaces de práctica y ensayo para mejorar a través del autoaprendizaje.
40. Prepararse para poder trabajar profesionalmente no sólo en la escena concertística sino también en el ámbito de la docencia.
41. Adquirir un criterio adecuado en la confección de programas de concierto.
42. Desarrollar estrategias para poder acceder al mercado profesional.

30. Organización general de la asignatura

A pesar de cierta creencia general, las asignaturas instrumentales pueden hacer aproximaciones a la metodología tanto o más extensas que las no instrumentales.

Es fundamental que el desarrollo de la clase semanal, de una hora y media de duración, como espacio de trabajo regular individual pueda ser complementado con encuentros esporádicos de matiz colectivo como plataforma de unificación de los criterios expuestos, de exposición de temas específicos de interés común, de debate de estrategias de estudio, de experimentación del concepto de competencia bien entendida, de fuente para conocer el repertorio global, de puesta en práctica de la coevaluación y de estímulo de la comunicación tanto entre profesor y alumno/a como entre el mismo alumnado.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se articula en diferentes fases.

En primer lugar, es necesario un **diagnóstico** de la situación inicial del alumno/a. Es éste el momento de percibir sus condiciones particulares y para definir objetivos a corto, medio y largo plazo (a nivel personal, artístico y pianístico) y también en método de actuación para lograrlos. Este proceso lo realiza el profesor a título personal en base a su criterio profesional, siempre con una actitud positiva ante el alumno/a.

En ese punto, se entabla una **puesta en común**, en la que se expone un pacto bilateral sobre el enfoque de los objetivos, según las inclinaciones personales y artísticas de cada alumno/a. Se definen, asimismo, las aptitudes y actitudes que deben cumplirse, es decir, el compromiso por el respeto y la potenciación de un aprovechamiento substancial del trabajo tanto a clase como del ensayo útil en casa.

Entonces llega el momento de la **aportación** del profesor, quien es el encargado de transmitir todo su bagaje como músico y pedagogo, y ofrecer los recursos adecuados necesarios para fomentar un procedimiento natural de comprensión, estudio y práctica de las metas perseguidas.

Por continuación, se intenta favorecer la aparición de las cualidades y la personalidad artística del alumnado, en un proceso progresivo de construcción de destrezas de análisis crítico, autoaprendizaje y autonomía, a través de la **absorción** de los conocimientos entregados por el profesor.

En último lugar, se persigue la **síntesis** de los conocimientos impartidos en clase que demuestre la adquisición de los conceptos trabajados.

Debe tenerse en cuenta que el proceso descrito puede llegar a necesitar de un margen de tiempo considerable y que los resultados, en ocasiones, se suelen manifestar a largo plazo, dado que el ciclo cognitivo del ser humano responde, en última instancia, a procesos muy complejos, indirectos y fruto de una interrelación constante. El trabajo del profesor, también en su faceta de tutor, reside en dotar al alumnado de todos aquellos recursos personales y artísticos que permitan el desarrollo a nivel intuitivo, racional y emocional, y sólo la síntesis adecuada de todos estos elementos pueden lograr el resultado deseado.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:

El departamento participará en la organización y desarrollo de clases magistrales complementarias que serán realizadas en el Centro. Estas actividades tendrán carácter asistencial obligatorio.

AUDICIONES:

En el propósito de familiarizar al alumnado con la ejecución pública, así como con sus particularidades inherentes en relación al miedo escénico y a la búsqueda de la superación profesional, el profesor programará a su consideración un mínimo de una audición pública durante el semestre.

REPERTORIO:

El repertorio exigido es fruto del consenso de todo el departamento y será único para todo el alumnado. Paralelamente, las variables de la programación diaria no se encuentran reflejadas, puesto que ésta forma parte de la libre impartición de la asignatura, en consideración a las necesidades concretas de cada alumno/a.

Los parámetros específicos del repertorio que debe ser cumplido y presentado a examen son los siguientes:

18. Una obra Barroca de gran formato o una Romántica de medio-gran formato. *Se elegirá la opción que no se haya hecho en el Semestre V*
19. Un estudio o una obra española. *Se elegirá la opción que no se haya hecho en el Semestre V*
20. Obra libre

Los alumnos de tercer año (Semestres V y VI) presentarán además un Concierto de Piano y Orquesta durante el curso, cuya audición se realizará en fecha decidida a criterio del departamento.

Las obras deberán ser interpretadas de memoria. En casos muy concretos el departamento podría autorizar el uso de la partitura.

31. Evaluación del aprendizaje

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

41. Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental. Con este criterio se pretende evaluar el dominio de la coordinación motriz y el equilibrio entre los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental y el grado de relajación necesaria para evitar crispaciones que conduzcan a una pérdida de control en la ejecución.
42. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales. Este criterio evalúa la capacidad de interrelacionar los conocimientos técnicos y teóricos necesarios para alcanzar una interpretación adecuada.

43. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento. Mediante este criterio se pretende evaluar el conocimiento de las características y del funcionamiento mecánico del instrumento y la utilización de sus posibilidades.
44. Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo. Se trata de evaluar el conocimiento que el alumno posee del repertorio de su instrumento y de sus obras más representativas, así como el grado de sensibilidad e imaginación para aplicar los criterios estéticos correspondientes.
45. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. Mediante este criterio se valora el dominio y la comprensión que el alumno posee de las obras, así como la capacidad de concentración sobre el resultado sonoro de las mismas.
46. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical. Este criterio evalúa el concepto personal estilístico y la libertad de interpretación dentro del respeto al texto.
47. Mostrar autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos. Con este criterio se quiere comprobar el desarrollo que el alumno ha alcanzado en cuanto a los hábitos de estudio y la capacidad de autocritica.
48. Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística. Mediante este criterio se pretende evaluar la capacidad de autocontrol y grado de madurez de su personalidad artística.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje es responsabilidad del profesor que imparte la asignatura y se llevará a término teniendo en cuenta los objetivos establecidos. Sin embargo, el carácter integrador es imprescindible, de manera que, en último lugar, la participación de todo el profesorado es bienvenida y las opiniones aportadas, tenidas en cuenta.

Se establecen tres tipos de evaluación:

- **EVALUACIÓN ORDINARIA:**

Es aquella que corresponde a la primera y segunda convocatoria, evaluada por el profesor y que tendrá lugar en tres fases.

Una *evaluación inicial* que detectará, por un lado, el grado de conocimientos y capacidades que posee el alumnado y, por otro, sus intereses particulares en relación a contenidos incluidos en la asignatura. Es este el momento para encontrar mecanismos para favorecer su adaptación a las necesidades concretas y decidir el diseño del trabajo en su totalidad

Una *evaluación continua* del desarrollo de cada una de las clases, en la que se valorará el proceso progresivo de logro de los objetivos fijados, así como la capacidad en la utilización de aquellos contenidos que se impartan en la asignatura o que aparezcan de manera derivada. Se tendrá en cuenta el interés, la atención, la actitud general, la capacidad y el rigor para aplicar contenidos, la complicidad y la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la calidad del trabajo individual (análisis del repertorio, lectura musical, dominio técnico y propuestas interpretativas) y, finalmente, la asistencia a clase y la participación en actividades complementarias y audiciones.

Una *evaluación sumativa* al final del semestre, donde serán valoradas las aptitudes logradas, (siempre en relación al punto inicial de partida), el nivel de consecución y concreción de los resultados, el desarrollo final de la capacidad de estudio y autonomía, y, en último término, el

cumplimiento del repertorio requerido y su interpretación en la audición celebrada a final del semestre, así como la asistencia y seguimiento de las clases y de otras actividades.

- **EVALUACIÓN SUSTITUTORIA:**

Es aquella establecida para aquellos alumnos que hayan sobrepasado las tres faltas injustificadas. En este caso, se propondrá una forma de evaluación diferente a la evaluación continua que se realiza en clase y que tendrá forma de examen, donde se presentará el repertorio completo exigido y se evaluarán los recursos técnicos, la capacidad interpretativa, la adecuación en cuestiones estilísticas y la dificultad del programa elegido.

Esta evaluación extraordinaria se califica en un 90 % en el acto del examen, que si el profesor lo estima oportuno podrá valorarse en un 100%, dado que no ha asistido a clase. Sin embargo, quienes creen que para su asignatura la asistencia a clases es muy importante, podrá valorar esta evaluación sustitutoria en un porcentaje que nunca podrá ser inferior a un 60%, ni superior a un 90%.

- **EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA:**

Aquellos alumnos que se encuentren en tercera o cuarta convocatoria deberán presentar el repertorio requerido en un examen ante un tribunal nombrado al efecto por la dirección del centro y formado por, al menos, tres profesores del departamento, quienes evaluarán bajo los mismos conceptos incluidos en el punto anterior.

Esta evaluación extraordinaria se califica en un 90 % en el acto del examen, si el profesor valora también el trabajo de las clases.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA CALIFICACIÓN FINAL

Actividad o registro de evaluación	Período de realización	Porcentaje en la calificación final
Audición semestral	Febrero junio dependiendo de la asignatura	60%
Asistencia y seguimiento de las clases	Evaluación continua	20%
Otras actividades de evaluación	Evaluación continua	20%

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La calificación se realizará de acuerdo a lo establecido en el artículo 9 del Real Decreto 1614/2009. Los resultados obtenidos por el estudiante en cada una de las asignaturas del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

0-4,9: Suspenso (SS).

5,0-6,9: Aprobado (AP).

7,0-8,9: Notable (NT).

9,0-10: Sobresaliente (SB).

La mención de «Matrícula de Honor» podrá ser otorgada a los estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9,0. Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los estudiantes matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de estudiantes matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola «Matrícula de Honor». En el caso de existir más de dos agrupaciones que pudieran optar a esta calificación la Matrícula de Honor se realizará a través de un recital público y será evaluada por un tribunal de la especialidad.

32. Fuentes de información básica

BIBLIOGRAFÍA

Dada la enorme extensión de la bibliografía relativa al arte del piano, la relación de títulos que figura a continuación no pretende conformar un listado completo pero sí incluir los trabajos de referencia fundamentales directamente relacionados a la práctica e interpretación en el instrumental, así como al desarrollo técnico, intelectual y artístico del pianista.

- APEL, W.: *Masters of the keyboard*. Harvard University Press. 1947,
- BACH, C. P. E.: *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. Norton. Nueva York, 1999.
- BADURA-SKODA, P. i E.: *L'art de jouer Mozart au Piano*. Ed. Buchet-Castel. 1974.
- BADURA-SKODA, P.: *L'art De Jouer Bach Au Clavier*. Buchet-Castel. París, 2003.
- BERMAN, B.: *Notas desde la banqueta del pianista*. Boileau. Barcelona, 2010.
- BONPENSIERE, L.: *New Pathways to Piano Technique*. Philosophical Library. Nueva York, 1953.
- BOSCH VAN'S GRAVEMOER, J.: *L'Enseignement de la Musique par le Mouvement Conscient*. Presses Universitaires. París, 1938.
- BRENDEL, A.: *On Music*. A Cappella. Chicago, 2001.
- BRUSER, M.: *The Art of Practicing*. Bell Tower. Nueva York, 1997.
- CAMPA, A. de la: *Aproximación analítica a la interpretación en el Piano*. Real Musical. Madrid, 1993.
- CASELLA, A.: *El piano*. Ricordi. Buenos Aires, 1985.
- CASTRO, M. R. O. de: *Enseñanza de un gran maestro: Vicente Scaramuzza*. Ossorio, Buenos Aires.
- CASTRO, M. R. O. de: *Elementos de Técnica Pianística*. Kepplinger. Buenos Aires, 1984.
- CHIANTORE, L.: *Historia de la técnica pianística*. Alianza Editorial. Madrid, 2001.
- COOKE, J.: *Great Pianists on Piano Playing*. Dover. Nueva York, 1999.
- CORTOT, A.: *Aspectos de Chopin*. Alianza, Madrid, 1986.
- CORTOT, A.: *Curso de interpretación*. Ricordi. Buenos Aires, 1982.
- CORTOT, A.: *La Música pianística Francesa*. Curci. Milano, 1957.
- CORTOT, A.: *Principes Rationnels de la Technique Pianistique*. Salabert. París, 1928.

- DAVID, C.: *The Beauty of Gesture. The Invisible Keyboard of Piano & T'ai Chi*. North Atlantic Books. Berkeley, 1996.
- DECHAUSSEES, M.: *El Pianista: Técnica y metafísica*. Diputación provincial de Valencia, Valencia, 1982.
- DECHAUSSEES, M.: *El intérprete y la música*. Ediciones Rialp. Madrid, 1988.
- DUBAL, D.: *Evening with Horowitz*. A Citadel Press Book. Nueva York, 1991.
- DUBAL, D.: *Reflections from the keyboard*. Summit Books. Nueva York, 1984.
- DUBAL, D.: *The Art of the Piano. Its Performers, Literature, and Recordings*. A Harvest Book. Nueva York, 1989.
- EIGELDINGER, J.J.: *Chopin vu par ses élèves*. Ed. La Baconnière. Neuchatel, 1979.
- EMERY, W.: *Bach Ornaments*. Novello. Londres, 1953.
- FAY, A.: *Music Studies in Germany*. Greenwood Press. Londres, 1979.
- FERGUSON, H.: *La interpretación de los instrumentos de teclado del siglo XIV al XIX*. Alianza Música. Madrid, 1975.
- FOLDES, A.: *Claves del teclado*. Ricordi. Buenos Aires, 1958.
- GAT, J.: *The Technique of Piano Playing*. Corvina. Budapest, 1956-8.
- GIRDLESTONE, C.: *Mozart and his piano Concertos*. Dover. Nueva York, 1964.
- GRANADOS, E.: *Pedagógicas: El piano, Dificultades Especiales del piano, Ornamentos, Ejercicios de terceras, Sobre la 1ª y 2ª conferencia del maestro Granados, Breves consideraciones sobre el ligado, Método teórico-práctico para el uso de los pedales, Reglas para el uso de los pedales del piano*. Boileau, Integral para Piano, volumen 9. Barcelona.
- GREENE, D.: *Performance Success. Performing your best under pressure*. A Theatre Arts Book. Nueva York, 2002.
- GUT, S.: *Franz Liszt. Les Eléments du Langage Musical*. Klincksieck. París, 1975.
- HERRIGEL, E.: *Zen en el arte del tiro con arco*. Gaia. Madrid, 2005.
- HOFMANN, J.: *Piano playing. With piano questions answered*. Dover. Nueva York, 1976.
- HOROWITZ, J.: *Conversations with Arrau*. Vergara. Buenos Aires, 1984.
- KIENER, H.: *Marie Jaëll: problemes d'esthétique et de pédagogie musicales*. Flammarion. París, 1952.
- KIRKPATRICK, R.: *Le Clavier bien temperé*. Lattes. París, 1985.
- KIRKPATRICK, R.: *Domenico Scarlatti*. Alianza. Madrid.
- KRASILOVSKY, W.-SHEMEL, S.: *This Business of Music. The definitive guide to the music industry*. Billboard Books. Nueva York, 2000.
- La pequeña crónica de Ana Magdalena Bach*. Juventud. Barcelona, 1940.
- LEIMER, K.-GIESEKING, W.: *La moderna ejecución pianística*. Ricordi. Buenos Aires, 1940.
- LEIMER, K.-GIESEKING, W.: *Rítmica, dinámica y pedal*. Ricordi. Buenos Aires, 1938.
- LHEVINNE, J.: *Basic Principles in Pianoforte Playing*. Dover, Nueva York, 1972.
- LINDE, H. M.: *Pequeña guía para la ornamentación de la música de los siglos XVI-XVIII*. Ricordi Americana. Buenos Aires, 1969.
- LONG, M.: *Le Piano de Marguerite Long*. Salabert. París, 1959.
- LONG, M.: *Au piano avec Maurice Ravel*. Julliard. París.
- LONG, M.: *En el piano con Debussy*. Granica. Buenos Aires.
- MACH, E.: *Great Contemporary Pianists Speak for Themselves*. Dover. Nueva York, 1991.
- MARSHALL, F.: *Estudio práctico sobre los pedales del piano*. Unión Musical Española. Madrid.
- MATTHAY, T.: *First Principles in Pianoforte Playing*. Bosworth. Londres, 1905.
- McMANUS, C.: *Right Hand Left Had*. Harvard University Press, 2002.
- NEUHAUS, H.: *El arte del piano*. Real Musical. Madrid, 1987.

- NEWMAN, W.: *Beethoven on Beethoven. Playing his piano music his way*. Norton&Company. Nueva York, 1988.
- NEWMAN, W.: *The Sonata in the Classic Era*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1963 / W. W. Norton, 1983.
- NIETO, A.: *La digitación pianística*. Fundación Banco Exterior. Madrid, 1988.
- ORTMANN, O.: *The Physiological Mechanics of Piano Technique*. Dutton&Company. 1962.
- OTT, B.: *Liszt et la Pédagogie du Piano*. Ed. Scientifiques et Physiologiques. Issy-les-Moulineaux, 1978.
- QUANTZ, J. J.: *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la Flutte traversière*. Zurfluh. París.
- RATTALINO, P.: *Historia del Piano*. Labor. Barcelona, 1988.
- ROSEN. C.: *El Estilo Clásico: Haydn, Mozart y Beethoven*. Alianza.
- SAND, G.: *Un invierno en Mallorca*. Clumba. Palma de Mallorca, 1951.
- SANDOR, G.: *On Piano Playing*. Schirmer. Nueva York, 1981.
- SCALISI, C.: *Bruno Leonardo Gelber. Diálogos sobre los conciertos para piano de Ludwig van Beethoven*. Fundación Teatro Colón. Buenos Aires, 2005.
- SCHNABEL, A.: *My Life and Music*. Dover. Nueva York, 1988.
- SCHNABEL, K. U.: *Técnica moderna del pedale*. Curci. Milano, 1982.
- SCHONBERG, H.: *Los grandes pianistas*. Vergara Buenos Aires, 1990.
- SCHUMANN, R.: *Consejos a los jóvenes estudiantes de Música*. Ricordi. Buenos Aires, 1955.
- SELVA, B.: *L'Enseignement Musicale de la Technique du Piano*. Rouart-Lerolle. París, 1922.
- STEINHAUSEN, F.: *Les Erreurs Physiologiques et la Transformation de la Technique du Jeu du Piano*. Rouart-Lerolle. París, 1914.
- TOVEY, D. F.: *A Companion to Beethoven's Pianoforte Sonatas*. Ams Press. Nueva York, 1976.
- WHITESIDE, A.: *The Pianist's Mechanism*. Schirmer, Nueva York, 1929.

ANEXO I. Competencias (BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011)

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

- CT1. Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
- CT2. Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.
- CT3. Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.
- CT4. Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.
- CT5. Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.
- CT6. Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.
- CT7. Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.
- CT8. Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.
- CT9. Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.
- CT10. Liderar y gestionar grupos de trabajo.
- CT11. Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.
- CT12. Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.
- CT13. Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.
- CT14. Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.
- CT15. Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.
- CT16. Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.
- CT17. Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultura, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

COMPETENCIAS GENERALES

- CG1. Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical.
- CG2. Mostrar aptitudes adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación musical.
- CG3. Producir e interpretar correctamente la notación gráfica de textos musicales.
- CG6. Dominar uno o más instrumentos musicales en un nivel adecuado a su campo principal de actividad.
- CG8. Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva.

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

CG9. Conocer las características propias de su instrumento principal, en relación a su construcción y acústica, evolución histórica e influencias mutuas con otras disciplinas.

CG11 .Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa.

CG12. Acreditar un conocimiento suficiente del hecho musical y su relación con la evolución de los valores estéticos, artísticos y culturales.

CG13. Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica.

CG14. Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural.

CG15. Tener un amplio conocimiento de las obras más representativas de la literatura histórica y analítica de la música.

CG21. Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados.

CG23. Valorar la creación musical como la acción de dar forma sonora a un pensamiento estructural rico y complejo.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN

CEI1. Interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística.

CEI2. Construir una idea interpretativa coherente y propia.

CEI4. Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas.

CEI5. Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor.

CEI6. Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical.

CEI7. Desarrollar aptitudes para la lectura e improvisación sobre el material musical.

CEI10. Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas.

ANEXO II. Descripción y contenidos generales (BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011)

- Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional.
- Práctica de la técnica instrumental, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario.
- Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa.
- Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo.
- Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación.
- Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes.
- Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico características del propio instrumento.

7. Datos generales de la asignatura PIANO

- Nombre de la asignatura: **Piano VII**
- Tipo de asignatura: **Obligatoria de especialidad**
- Impartición: **Séptimo semestre**
- Créditos ECTS: **16** Valor total en horas (*1 crédito=30h*): **480 h.**
- Distribución del número total de horas de la asignatura en

Horas presenciales lectivas (<i>clases individuales, clases colectivas</i>):	22,5
Estimación de otras horas presenciales : Clases magistrales, audiciones, exámenes...	30
Estimación de horas para el estudio y el aprendizaje autónomo:	427,5

- Profesores de la asignatura y correo electrónico
 - **Miguel Ángel Ortega Chavaldas** chavaldas@gmail.com
 - **Enrique Bagaría Villazán** joseenrique1978@gmail.com
 - **Lluís Rodríguez Salvà** lluisrs@gmail.com
- Departamento: **Piano.**

8. Competencias de la asignatura

El objetivo fundamental de los estudios de Grado en Piano es formar profesionales altamente cualificados en el ámbito de la interpretación del instrumento a través de un trabajo diversificado en cuanto a estéticas, estilos, técnicas y medios.

El enfoque en la enseñanza pretende dotar al alumnado de las capacidades necesarias para lograr un dominio completo de los recursos de manejo del instrumento a nivel técnico y musical como fuente de búsqueda para la adquisición de un lenguaje propio y del entendimiento de la pluralidad de posibilidades que ofrece nuestro entorno, y así poder satisfacer los requisitos para el acceso a los estudios de posgrado y también las demandas laborales del contexto en el que vivimos, tanto en el ejercicio de la interpretación, ya sea como solista o acompañante de música y de danza, como en otros campos como la docencia.

Es asimismo imprescindible que la formación no se vea limitada a la realidad dentro del aula, de manera que deben fomentarse todas aquellas actividades complementarias a las definidas en el currículo que ultrapasan el marco de una asignatura concreta, con un planteamiento abierto a toda la comunidad educativa del Centro, y destinadas a la ampliación de los conocimientos y del espectro de visión del alumnado. Aquí se incluirían formatos como clases magistrales, conferencias, seminarios, cursos, cursos de especialización, conciertos de profesorado, concursos, presentaciones, mesas redondas, talleres, jornadas, encuentros, congresos y cualquier mecanismo de interrelación entre centros e instituciones educativas y artísticas, que serán promovidos por el departamento.

Para consultar las competencias que deben poseer los Graduados o Graduadas en Música al finalizar sus estudios, descritas en BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011, ver el Anexo 1.

33. Descripción / Contenidos generales

Los contenidos generales de la asignatura se engloban en cuatro bloques básicos.

El primero se destina al desarrollo de una **conciencia física** ante el instrumento, por medio de una disposición mental receptiva y relajada que permita, por un lado, diferenciar los distintos segmentos y fuerzas implicadas en la realización y resultados obtenidos, y, por otro, adquirir una técnica sólida para afrontar el estudio de obras pianísticas.

El segundo dedica sus esfuerzos al desarrollo de **capacidades cognitivas, psicológicas y auditivas** necesarias para la interpretación del repertorio pianístico de diferentes estilos y autores, enfatizando en el conocimiento profundo de la construcción de las obras mediante el manejo de todos los parámetros musicales (melodía-acompañamiento, polifonía, homofonía, texturas y balance) y el planteamiento del camino hacia realidades multifuncionales, todo a través de la adquisición de un método de trabajo efectivo.

El tercero promueve la **interrelación de los conocimientos** adquiridos en otras materias del currículo como Análisis, Educación auditiva, Armonía, Contrapunto, Historia de la música y Estética con la práctica del instrumento para un mejor y más amplio entendimiento del hecho musical aplicado a la ejecución pianística.

Y el cuarto persigue la adquisición de **criterios propios** en el uso del piano como herramienta de trabajo en el futuro profesional, creando puentes entre la realidad del aula y la del mundo exterior.

En consecuencia, la finalidad de la enseñanza de Piano es dar a conocer toda esta información, enseñar a manejarla, interpretarla y, finalmente, plasmarla en un resultado sonoro y comunicativo. Se empleará en esta enseñanza una fórmula en la que el contenido teórico esté siempre en perfecto equilibrio con la creatividad, individualidad y expresividad de cada alumno/a a la hora de llevarlo a la práctica. El propósito es actuar de acompañantes y guías a lo largo de estos cuatro cursos para ayudarle a encontrar un lenguaje y manera de expresión personal para lograr transmitir con plasticidad un mensaje propio que emane del texto musical.

Para consultar los contenidos básicos que deben ponerse al servicio de los Graduados o Graduas en Música, descritos en BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011, ver el Anexo 2.

A continuación, se expone un listado más extenso de estos contenidos, articulados en tres categorías (conceptuales, procedimentales y actitudinales), cada una de ellas destinadas, respectivamente, a definir lo que el estudiante debe “saber”, “saber hacer” y “llegar a ser”.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

73. Nociones y terminología básica de anatomía y fisiología, en relación a la postura y al uso corporal correcto como herramienta técnica y de comunicación, y la relación cuerpo-mente.
74. Elementos constructivos y principios básicos de la técnica y conocer la relación y diferenciación entre los conceptos de mecanismo y técnica.
75. La técnica de peso en relación a la calidad sonora y a la naturalidad técnica.
76. Características básicas del instrumento en lo relativo a su construcción, mantenimiento

y comportamiento acústico.

77. Análisis descriptivo de las obras (melódico, temático, métrico, armónico, rítmico, formal, estilístico, tímbrico, y de articulación, carácter y tempo).
78. Aspectos interpretativos del estudio musical (fraseo, estructura, agógica, textura, digitación, pedalización).
79. Criterios específicos de interpretación histórica de todos los estilos en pequeño y gran formato desde el Barroco a las nuevas grafías y músicas actuales.
80. Trabajo del repertorio universal en su globalidad.
81. Uso de buenas ediciones para un óptimo enfoque del repertorio.
82. Desarrollo de las potencialidades y las limitaciones propias para diseñar la propia evolución artística y diseñar una visión de futuro.
83. Construcción de buenos hábitos de estudio.
84. El proceso de aprendizaje musical desde la involucración de todos los aspectos de la personalidad.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

103. La aplicación de la práctica instrumental todo el bagaje teórico y conceptual
104. Los principales aspectos de la interpretación pianística: diversidad de toques (brazo, antebrazo, rotación, muñeca, dedo), calidad sonora, gama dinámica, formas y diseños musicales, elementos técnicos (escalas, notas dobles, acordes, octavas, saltos, glissandos, polifonía).
105. El desarrollo de la lectura a vista.
106. La consciencia corporal como diálogo interior para la detección de hábitos incorrectos y la implantación de nuevas pautas posturales y de movimiento.
107. La fluidez y la libertad en el movimiento, la canalización de la energía y de la fuerza muscular no necesarias, tanto en reposo como en actividad.
108. El uso adecuado de la respiración en el acto interpretativo.
109. La aplicación personalizada de todas las capacidades comunicativas y expresivas adquiridas.
110. Integración e interrelación sistemática de los conocimientos de historia de la música, de la cultura, de la filosofía y de la estética con los contenidos de la asignatura para llegar a una concepción más amplia e integradora del aprendizaje instrumental.
111. El desarrollo de la memoria (musical, auditiva, digital, muscular, analítica y visual)
112. La aplicación del pedal anticipado, sincopado y rítmico.
113. Incorporación de repertorio específico adecuado al propio desarrollo técnico y musical.
114. Modelación de una correcta percepción sensorial.
115. Control de los elementos que configuran el acto comunicativo.
116. Elaboración de estrategias para la práctica.
117. Desarrollo de un discurso propio crítico y constructivo.
118. Experimentación de la actuación ante el público para la adquisición de una presencia escénica natural.
119. El uso de las audiciones comparadas de grandes intérpretes como análisis crítico interpretativo.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

133. La consciencia del valor del trabajo regular, riguroso y detallado, cualitativa y cuantitativamente.
134. La importancia de la adaptación a las situaciones musicales y profesionales más diversas.
135. Exigencia en el hábito de situar en todo momento los aspectos concretos trabajados dentro de contextos externos al hecho musical.
136. El respeto por las propuestas musicales de otras personas.
137. Valoración del diálogo con el profesor como herramienta de trabajo.
138. Aplicación de la inteligencia emocional, la autoestima y la aseveración.
139. El cuidado en las diferentes etapas del montaje de una obra.
140. Mejora de la capacidad de atención y concentración.
141. Persecución de la construcción de valores dentro de la ética musical.
142. La actitud auto-evaluadora constante de la actuación docente, del proceso de trabajo, así como del grado de consecución de los objetivos previstos.
143. La auto-reflexión y la auto-observación como fuentes de madurez y desarrollo personal.
144. Diseño de una gestión personal eficaz y consciente que permita el aprovechamiento del tiempo vital.
145. Comprensión del rol del instrumento como medio de expresión artística, de formación integral del individuo y como elemento de comunicación entre las personas.
146. Adquisición del hábito de asistir a conciertos, conferencias y actividades relacionadas con la asignatura.
147. La expresividad, la sensibilidad y la creatividad como elementos fundamentales en la aproximación al hecho musical.
148. La riqueza de la relación con otros ámbitos musicales y disciplinas artísticas.
149. Manejo de una actitud positiva ante la interpretación en público en el logro de una confianza y presencia en el escenario.
150. La importancia de los protocolos en la adecuación a diferentes tipos de sala y la práctica de ejercicios mentales y de concentración.
151. Los mecanismos de autocontrol constructivo.
152. La muestra de rapidez en la toma de decisiones que agilicen y reconduzcan las situaciones ante los objetivos fijados.
153. La reflexión y el debate sobre la práctica interpretativa para el descubrimiento de los diferentes mecanismos que condicionan el desarrollo de la profesión.
154. La independencia en la integración futura a la vida laboral.

34. Objetivos generales

El objetivo primordial que persigue la estructura curricular de la asignatura es el desarrollo de las competencias reguladas, es decir, aquel conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para llevar a término una tarea determinada y definen todo lo que el alumno/a ha “aprendido”, “aprendido a hacer”, y “aprendido a ser”. Ser competente implica integrar estos saberes y permitir afrontar de manera satisfactoria las múltiples situaciones concretas que encontrará en el futuro profesional.

A continuación se desglosan estos objetivos que el alumnado debe ser capaz de mostrar al final de los estudios, divididos en tres grupos (transversales, generales y específicos)

OBJETIVOS TRANSVERSALES

85. Perseguir y potenciar la excelencia y la cualidad en la actividad profesional.
86. Gestionar el trabajo personal de manera eficiente y motivadora.
87. Aspirar a una formación global para dotar el trabajo específico de una dimensión más amplia, integrando los conocimientos adquiridos en otros ámbitos del saber.
88. Ser capaz de lograr un poder de decisión y solución de problemas eficiente.
89. Explorar la creatividad, imaginación, espontaneidad y habilidades comunicativas a nivel artístico y emocional, como persona-músico integral.
90. Cultivar el enriquecimiento personal dinámico a partir de la propia experiencia y de los propios intereses.
91. Fomentar la crítica y la autocrítica constante.
92. Desarrollar y poder definir razonadamente ideas y argumentos propios para poder llegar a trabajar de forma autónoma.
93. Comprender el valor y la necesidad de una formación permanente.
94. Fomentar la multidisciplinariedad.
95. Hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
96. Comprender la dimensión social y el contexto cultural y económico en el que se desarrolla la práctica musical y lograr una alta capacidad de adaptación.
97. Contribuir a la sensibilización social de la importancia del patrimonio musical.
98. Dotarse de una base musical suficientemente amplia que permita la adecuación a la diversidad de opciones laborales presentes y futuras en el campo de la música.

OBJETIVOS GENERALES

49. Aprender los principios teóricos y prácticos de la música y desarrollar las aptitudes relacionadas al material musical.
50. Conocer el repertorio y los rasgos estilísticos de todas las tradiciones históricas.
51. Adquirir métodos de trabajo para superar todos los retos profesionales.
52. Desarrollar la capacidad auditiva y saber aplicarla a la práctica musical.
53. Dar forma a los propios conceptos artísticos y a la capacidad de expresarlos.
54. Construir una personalidad artística, reconociendo y aprendiendo a compensar las propias tendencias físicas y psíquicas de una forma coherente y convincente.
55. Controlar los elementos que configuran el acto comunicativo.
56. Ser consciente de las implicaciones pedagógicas y educativas de la música.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

43. Dominar los recursos técnicos, estilísticos y de comprensión musical necesarios para la interpretación del instrumento.
44. Saber las características propias del instrumentos.
45. Aplicar estos elementos a todo tipo de repertorio, formatos y épocas.
46. Conocer técnicas eficaces de práctica y ensayo para mejorar a través del autoaprendizaje.
47. Prepararse para poder trabajar profesionalmente no sólo en la escena concertística sino también en el ámbito de la docencia.
48. Adquirir un criterio adecuado en la confección de programas de concierto.

49. Desarrollar estrategias para poder acceder al mercado profesional.

35. Organización general de la asignatura

A pesar de cierta creencia general, las asignaturas instrumentales pueden hacer aproximaciones a la metodología tanto o más extensas que las no instrumentales.

Es fundamental que el desarrollo de la clase semanal, de una hora y media de duración, como espacio de trabajo regular individual pueda ser complementado con encuentros esporádicos de matiz colectivo como plataforma de unificación de los criterios expuestos, de exposición de temas específicos de interés común, de debate de estrategias de estudio, de experimentación del concepto de competencia bien entendida, de fuente para conocer el repertorio global, de puesta en práctica de la coevaluación y de estímulo de la comunicación tanto entre profesor y alumno/a como entre el mismo alumnado.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se articula en diferentes fases.

En primer lugar, es necesario un **diagnóstico** de la situación inicial del alumno/a. Es éste el momento de percibir sus condiciones particulares y para definir objetivos a corto, medio y largo plazo (a nivel personal, artístico y pianístico) y también en método de actuación para lograrlos. Este proceso lo realiza el profesor a título personal en base a su criterio profesional, siempre con una actitud positiva ante el alumno/a.

En ese punto, se entabla una **puesta en común**, en la que se expone un pacto bilateral sobre el enfoque de los objetivos, según las inclinaciones personales y artísticas de cada alumno/a. Se definen, asimismo, las aptitudes y actitudes que deben cumplirse, es decir, el compromiso por el respeto y la potenciación de un aprovechamiento substancial del trabajo tanto a clase como del ensayo útil en casa.

Entonces llega el momento de la **aportación** del profesor, quien es el encargado de transmitir todo su bagaje como músico y pedagogo, y ofrecer los recursos adecuados necesarios para fomentar un procedimiento natural de comprensión, estudio y práctica de las metas perseguidas.

Por continuación, se intenta favorecer la aparición de las cualidades y la personalidad artística del alumnado, en un proceso progresivo de construcción de destrezas de análisis crítico, autoaprendizaje y autonomía, a través de la **absorción** de los conocimientos entregados por el profesor.

En último lugar, se persigue la **síntesis** de los conocimientos impartidos en clase que demuestre la adquisición de los conceptos trabajados.

Debe tenerse en cuenta que el proceso descrito puede llegar a necesitar de un margen de tiempo considerable y que los resultados, en ocasiones, se suelen manifestar a largo plazo, dado que el ciclo cognitivo del ser humano responde, en última instancia, a procesos muy complejos, indirectos y fruto de una interrelación constante. El trabajo del profesor,

también en su faceta de tutor, reside en dotar al alumnado de todos aquellos recursos personales y artísticos que permitan el desarrollo a nivel intuitivo, racional y emocional, y sólo la síntesis adecuada de todos estos elementos pueden lograr el resultado deseado.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:

El departamento participará en la organización y desarrollo de clases magistrales complementarias que serán realizadas en el Centro. Estas actividades tendrán carácter asistencial obligatorio.

AUDICIONES:

En el propósito de familiarizar al alumnado con la ejecución pública, así como con sus particularidades inherentes en relación al miedo escénico y a la búsqueda de la superación profesional, el profesor programará a su consideración un mínimo de una audición pública durante el semestre.

REPERTORIO:

El repertorio exigido es fruto del consenso de todo el departamento y será único para todo el alumnado. Paralelamente, las variables de la programación diaria no se encuentran reflejadas, puesto que ésta forma parte de la libre impartición de la asignatura, en consideración a las necesidades concretas de cada alumno/a.

Los alumnos de cuarto año deberán preparar un Recital Fin de Grado que será presentado en audición en fecha decidida a criterio del departamento. El repertorio será elegido por el alumno en colaboración con el profesor, y deberá ser entregado por escrito antes del 15 de febrero para recibir la aprobación del departamento.

Las obras deberán ser interpretadas de memoria. En casos muy concretos el departamento podría autorizar el uso de la partitura.

36. Evaluación del aprendizaje

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

49. Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental. Con este criterio se pretende evaluar el dominio de la coordinación motriz y el equilibrio entre los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental y el grado de relajación necesaria para evitar crispaciones que conduzcan a una pérdida de control en la ejecución.
50. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales. Este criterio evalúa la capacidad de interrelacionar los conocimientos técnicos y teóricos necesarios para alcanzar una interpretación adecuada.
51. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento. Mediante este criterio se pretende evaluar el conocimiento de las características y del funcionamiento mecánico del instrumento y la utilización de sus posibilidades.
52. Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo. Se trata de evaluar el conocimiento que el alumno posee del repertorio de su instrumento y de sus obras más representativas, así como el grado de sensibilidad e imaginación para

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

aplicar los criterios estéticos correspondientes.

53. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. Mediante este criterio se valora el dominio y la comprensión que el alumno posee de las obras, así como la capacidad de concentración sobre el resultado sonoro de las mismas.
54. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical. Este criterio evalúa el concepto personal estilístico y la libertad de interpretación dentro del respeto al texto.
55. Mostrar autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos. Con este criterio se quiere comprobar el desarrollo que el alumno ha alcanzado en cuanto a los hábitos de estudio y la capacidad de autocrítica.
56. Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística. Mediante este criterio se pretende evaluar la capacidad de autocontrol y grado de madurez de su personalidad artística.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje es responsabilidad del profesor que imparte la asignatura y se llevará a término teniendo en cuenta los objetivos establecidos. Sin embargo, el carácter integrador es imprescindible, de manera que, en último lugar, la participación de todo el profesorado es bienvenida y las opiniones aportadas, tenidas en cuenta.

Se establecen tres tipos de evaluación:

- **EVALUACIÓN ORDINARIA:**

Es aquella que corresponde a la primera y segunda convocatoria, evaluada por el profesor y que tendrá lugar en tres fases.

Una *evaluación inicial* que detectará, por un lado, el grado de conocimientos y capacidades que posee el alumnado y, por otro, sus intereses particulares en relación a contenidos incluidos en la asignatura. Es este el momento para encontrar mecanismos para favorecer su adaptación a las necesidades concretas y decidir el diseño del trabajo en su totalidad

Una *evaluación continua* del desarrollo de cada una de las clases, en la que se valorará el proceso progresivo de logro de los objetivos fijados, así como la capacidad en la utilización de aquellos contenidos que se impartan en la asignatura o que aparezcan de manera derivada. Se tendrá en cuenta el interés, la atención, la actitud general, la capacidad y el rigor para aplicar contenidos, la complicidad y la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la calidad del trabajo individual (análisis del repertorio, lectura musical, dominio técnico y propuestas interpretativas) y, finalmente, la asistencia a clase y la participación en actividades complementarias y audiciones.

Una *evaluación sumativa* al final del semestre, donde serán valoradas las aptitudes logradas, (siempre en relación al punto inicial de partida), el nivel de consecución y concreción de los resultados, el desarrollo final de la capacidad de estudio y autonomía, y, en último término, el cumplimiento del repertorio requerido y su interpretación en la audición celebrada a final del semestre, así como la asistencia y seguimiento de las clases y de otras actividades.

- **EVALUACIÓN SUSTITUTORIA:**

Es aquella establecida para aquellos alumnos que hayan sobrepasado las tres faltas injustificadas. En este caso, se propondrá una forma de evaluación diferente a la evaluación continua que se realiza en clase y que tendrá forma de examen, donde se presentará el repertorio completo exigido y se evaluarán los recursos técnicos, la capacidad interpretativa, la adecuación en cuestiones estilísticas y la dificultad del programa elegido.

Esta evaluación extraordinaria se califica en un 90 % en el acto del examen, que si el profesor lo estima oportuno podrá valorarse en un 100%, dado que no ha asistido a clase. Sin embargo, quienes creen que para su asignatura la asistencia a clases es muy importante, podrá valorar esta evaluación sustitutoria en un porcentaje que nunca podrá ser inferior a un 60%, ni superior a un 90%.

- **EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA:**

Aquellos alumnos que se encuentren en tercera o cuarta convocatoria deberán presentar el repertorio requerido en un examen ante un tribunal nombrado al efecto por la dirección del centro y formado por, al menos, tres profesores del departamento, quienes evaluarán bajo los mismos conceptos incluidos en el punto anterior.

Esta evaluación extraordinaria se califica en un 90 % en el acto del examen, si el profesor valora también el trabajo de las clases.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA CALIFICACIÓN FINAL

Actividad o registro de evaluación	Período de realización	Porcentaje en la calificación final
Audición semestral	Febrero junio dependiendo de la asignatura	60%
Asistencia y seguimiento de las clases	Evaluación continua	20%
Otras actividades de evaluación	Evaluación continua	20%

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La calificación se realizará de acuerdo a lo establecido en el artículo 9 del Real Decreto 1614/2009. Los resultados obtenidos por el estudiante en cada una de las asignaturas del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

0-4,9: Suspenso (SS).

5,0-6,9: Aprobado (AP).

7,0-8,9: Notable (NT).

9,0-10: Sobresaliente (SB).

La mención de «Matrícula de Honor» podrá ser otorgada a los estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9,0. Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los estudiantes matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de estudiantes matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola «Matrícula de Honor». En el caso de existir más de dos agrupaciones que pudieran optar a esta calificación la Matrícula de Honor se realizará a través de un recital público y será evaluada por un tribunal de la especialidad.

37. Fuentes de información básica

BIBLIOGRAFÍA

Dada la enorme extensión de la bibliografía relativa al arte del piano, la relación de títulos que figura a continuación no pretende conformar un listado completo pero sí incluir los trabajos de referencia fundamentales directamente relacionados a la práctica e interpretación en el instrumental, así como al desarrollo técnico, intelectual y artístico del pianista.

- APEL, W.: *Masters of the keyboard*. Harvard University Press. 1947,
- BACH, C. P. E.: *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. Norton. Nueva York, 1999.
- BADURA-SKODA, P. i E.: *L'art de jouer Mozart au Piano*. Ed. Buchet-Castel. 1974.
- BADURA-SKODA, P.: *L'art De Jouer Bach Au Clavier*. Buchet-Castel. París, 2003.
- BERMAN, B.: *Notas desde la banqueta del pianista*. Boileau. Barcelona, 2010.
- BONPENSIERE, L.: *New Pathways to Piano Technique*. Philosophical Library. Nueva York, 1953.
- BOSCH VAN'S GRAVEMOER, J.: *L'Enseignement de la Musique par le Mouvement Conscient*. Presses Universitaires. París, 1938.
- BRENDEL, A.: *On Music*. A Cappella. Chicago, 2001.
- BRUSER, M.: *The Art of Practicing*. Bell Tower. Nueva York, 1997.
- CAMPA, A. de la: *Aproximación analítica a la interpretación en el Piano*. Real Musical. Madrid, 1993.
- CASELLA, A.: *El piano*. Ricordi. Buenos Aires, 1985.
- CASTRO, M. R. O. de: *Enseñanza de un gran maestro: Vicente Scaramuzza*. Ossorio, Buenos Aires.
- CASTRO, M. R. O. de: *Elementos de Técnica Pianística*. Kepplinger. Buenos Aires, 1984.
- CHIANTORE, L.: *Historia de la técnica pianística*. Alianza Editorial. Madrid, 2001.
- COOKE, J.: *Great Pianists on Piano Playing*. Dover. Nueva York, 1999.
- CORTOT, A.: *Aspectos de Chopin*. Alianza, Madrid, 1986.
- CORTOT, A.: *Curso de interpretación*. Ricordi. Buenos Aires, 1982.
- CORTOT, A.: *La Música pianística Francesa*. Curci. Milano, 1957.
- CORTOT, A.: *Principes Rationnels de la Technique Pianistique*. Salabert. París, 1928.
- DAVID, C.: *The Beauty of Gesture. The Invisible Keyboard of Piano & T'ai Chi*. North Atlantic Books. Berkeley, 1996.
- DECHAUSSEES, M.: *El Pianista: Técnica y metafísica*. Diputación provincial de Valencia, Valencia, 1982.

- DECHAUSSEES, M.: *El intérprete y la música*. Ediciones Rialp. Madrid, 1988.
- DUBAL, D.: *Evening with Horowitz*. A Citadel Press Book. Nueva York, 1991.
- DUBAL, D.: *Reflections from the keyboard*. Summit Books. Nueva York, 1984.
- DUBAL, D.: *The Art of the Piano. Its Performers, Literature, and Recordings*. A Harvest Book. Nueva York, 1989.
- EIGELDINGER, J.J.: *Chopin vu par ses élèves*. Ed. La Baconnière. Neuchatel, 1979.
- EMERY, W.: *Bach Ornaments*. Novello. Londres, 1953.
- FAY, A.: *Music Studies in Germany*. Greenwood Press. Londres, 1979.
- FERGUSON, H.: *La interpretación de los instrumentos de teclado del siglo XIV al XIX*. Alianza Música. Madrid, 1975.
- FOLDES, A.: *Claves del teclado*. Ricordi. Buenos Aires, 1958.
- GAT, J.: *The Technique of Piano Playing*. Corvina. Budapest, 1956-8.
- GIRDLESTONE, C.: *Mozart and his piano Concertos*. Dover. Nueva York, 1964.
- GRANADOS, E.: *Pedagógicas: El piano, Dificultades Especiales del piano, Ornamentos, Ejercicios de terceras, Sobre la 1ª y 2ª conferencia del maestro Granados, Breves consideraciones sobre el ligado, Método teórico-práctico para el uso de los pedales, Reglas para el uso de los pedales del piano*. Boileau, Integral para Piano, volumen 9. Barcelona.
- GREENE, D.: *Performance Success. Performing your best under pressure*. A Theatre Arts Book. Nueva York, 2002.
- GUT, S.: *Franz Liszt. Les Eléments du Langage Musical*. Klincksieck. París, 1975.
- HERRIGEL, E.: *Zen en el arte del tiro con arco*. Gaia. Madrid, 2005.
- HOFMANN, J.: *Piano playing. With piano questions answered*. Dover. Nueva York, 1976.
- HOROWITZ, J.: *Conversations with Arrau*. Vergara. Buenos Aires, 1984.
- KIENER, H.: *Marie Jaëll: problemes d'esthétique et de pédagogie musicales*. Flammarion. París, 1952.
- KIRKPATRICK, R.: *Le Clavier bien temperé*. Lattes. París, 1985.
- KIRKPATRICK, R.: *Domenico Scarlatti*. Alianza. Madrid.
- KRASILOVSKY, W.-SHEMEL, S.: *This Business of Music. The definitive guide to the music industry*. Billboard Books. Nueva York, 2000.
- La pequeña crónica de Ana Magdalena Bach*. Juventud. Barcelona, 1940.
- LEIMER, K.-GIESEKING, W.: *La moderna ejecución pianística*. Ricordi. Buenos Aires, 1940.
- LEIMER, K.-GIESEKING, W.: *Rítmica, dinámica y pedal*. Ricordi. Buenos Aires, 1938.
- LHEVINNE, J.: *Basic Principles in Pianoforte Playing*. Dover, Nueva York, 1972.
- LINDE, H. M.: *Pequeña guía para la ornamentación de la música de los siglos XVI-XVIII*. Ricordi Americana. Buenos Aires, 1969.
- LONG, M.: *Le Piano de Marguerite Long*. Salabert. París, 1959.
- LONG, M.: *Au piano avec Maurice Ravel*. Julliard. París.
- LONG, M.: *En el piano con Debussy*. Granica. Buenos Aires.
- MACH, E.: *Great Contemporary Pianists Speak for Themselves*. Dover. Nueva York, 1991.
- MARSHALL, F.: *Estudio práctico sobre los pedales del piano*. Unión Musical Española. Madrid.
- MATTHAY, T.: *First Principles in Pianoforte Playing*. Bosworth. Londres, 1905.
- McMANUS, C.: *Right Hand Left Had*. Harvard University Press, 2002.
- NEUHAUS, H.: *El arte del piano*. Real Musical. Madrid, 1987.
- NEWMAN, W.: *Beethoven on Beethoven. Playing his piano music his way*. Norton&Company. Nueva York, 1988.
- NEWMAN, W.: *The Sonata in the Classic Era*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1963 / W. W. Norton, 1983.

- NIETO, A.: *La digitación pianística*. Fundación Banco Exterior. Madrid, 1988.
- ORTMANN, O.: *The Physiological Mechanics of Piano Technique*. Dutton&Company. 1962.
- OTT, B.: *Liszt et la Pédagogie du Piano*. Ed. Scientifiques et Physiologiques. Issy-les-Moulineaux, 1978.
- QUANTZ, J. J.: *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la Flutte traversière*. Zurfluh. París.
- RATTALINO, P.: *Historia del Piano*. Labor. Barcelona, 1988.
- ROSEN. C.: *El Estilo Clásico: Haydn, Mozart y Beethoven*. Alianza.
- SAND, G.: *Un invierno en Mallorca*. Clumba. Palma de Mallorca, 1951.
- SANDOR, G.: *On Piano Playing*. Schirmer. Nueva York, 1981.
- SCALISI, C.: *Bruno Leonardo Gelber. Diálogos sobre los conciertos para piano de Ludwig van Beethoven*. Fundación Teatro Colón. Buenos Aires, 2005.
- SCHNABEL, A.: *My Life and Music*. Dover. Nueva York, 1988.
- SCHNABEL, K. U.: *Técnica moderna del pedale*. Curci. Milano, 1982.
- SCHONBERG, H.: *Los grandes pianistas*. Vergara Buenos Aires, 1990.
- SCHUMANN, R.: *Consejos a los jóvenes estudiantes de Música*. Ricordi. Buenos Aires, 1955.
- SELVA, B.: *L'Enseignement Musicale de la Technique du Piano*. Rouart-Lerolle. París, 1922.
- STEINHAUSEN, F.: *Les Erreurs Physiologiques et la Transformation de la Technique du Jeu du Piano*. Rouart-Lerolle. París, 1914.
- TOVEY, D. F.: *A Companion to Beethoven's Pianoforte Sonatas*. Ams Press. Nueva York, 1976.
- WHITESIDE, A.: *The Pianist's Mechanism*. Schirmer, Nueva York, 1929.

ANEXO I. Competencias (BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011)

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

- CT1. Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
- CT2. Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.
- CT3. Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.
- CT4. Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.
- CT5. Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.
- CT6. Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.
- CT7. Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.
- CT8. Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.
- CT9. Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.
- CT10. Liderar y gestionar grupos de trabajo.
- CT11. Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.
- CT12. Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.
- CT13. Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.
- CT14. Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.
- CT15. Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.
- CT16. Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.
- CT17. Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultura, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

COMPETENCIAS GENERALES

- CG1. Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical.
- CG2. Mostrar aptitudes adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación musical.
- CG3. Producir e interpretar correctamente la notación gráfica de textos musicales.
- CG6. Dominar uno o más instrumentos musicales en un nivel adecuado a su campo principal de actividad.
- CG8. Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva.

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

CG9. Conocer las características propias de su instrumento principal, en relación a su construcción y acústica, evolución histórica e influencias mutuas con otras disciplinas.

CG11 .Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa.

CG12. Acreditar un conocimiento suficiente del hecho musical y su relación con la evolución de los valores estéticos, artísticos y culturales.

CG13. Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica.

CG14. Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural.

CG15. Tener un amplio conocimiento de las obras más representativas de la literatura histórica y analítica de la música.

CG21. Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados.

CG23. Valorar la creación musical como la acción de dar forma sonora a un pensamiento estructural rico y complejo.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN

CEI1. Interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística.

CEI2. Construir una idea interpretativa coherente y propia.

CEI4. Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas.

CEI5. Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor.

CEI6. Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical.

CEI7. Desarrollar aptitudes para la lectura e improvisación sobre el material musical.

CEI10. Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas.

ANEXO II. Descripción y contenidos generales (BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011)

- Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional.
- Práctica de la técnica instrumental, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario.
- Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa.
- Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo.
- Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación.
- Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes.
- Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico y características del propio instrumento.

8. Datos generales de la asignatura PIANO

- Nombre de la asignatura: **Piano VIII**
- Tipo de asignatura: **Obligatoria de especialidad**
- Impartición: **Octavo semestre**
- Créditos ECTS: **16** Valor total en horas (*1 crédito=30h*): **480 h.**
- Distribución del número total de horas de la asignatura en

Horas presenciales lectivas (<i>clases individuales, clases colectivas</i>):	22,5
Estimación de otras horas presenciales : Clases magistrales, audiciones, exámenes...	30
Estimación de horas para el estudio y el aprendizaje autónomo:	427,5

- Profesores de la asignatura y correo electrónico
 - **Miguel Ángel Ortega Chavaldas** chavaldas@gmail.com
 - **Enrique Bagaría Villazán** joseenrique1978@gmail.com
 - **Lluís Rodríguez Salvà** lluisrs@gmail.com
- Departamento: **Piano.**

9. Competencias de la asignatura

El objetivo fundamental de los estudios de Grado en Piano es formar profesionales altamente cualificados en el ámbito de la interpretación del instrumento a través de un trabajo diversificado en cuanto a estéticas, estilos, técnicas y medios.

El enfoque en la enseñanza pretende dotar al alumnado de las capacidades necesarias para lograr un dominio completo de los recursos de manejo del instrumento a nivel técnico y musical como fuente de búsqueda para la adquisición de un lenguaje propio y del entendimiento de la pluralidad de posibilidades que ofrece nuestro entorno, y así poder satisfacer los requisitos para el acceso a los estudios de posgrado y también las demandas laborales del contexto en el que vivimos, tanto en el ejercicio de la interpretación, ya sea como solista o acompañante de música y de danza, como en otros campos como la docencia.

Es asimismo imprescindible que la formación no se vea limitada a la realidad dentro del aula, de manera que deben fomentarse todas aquellas actividades complementarias a las definidas en el currículo que ultrapasan el marco de una asignatura concreta, con un planteamiento abierto a toda la comunidad educativa del Centro, y destinadas a la ampliación de los conocimientos y del espectro de visión del alumnado. Aquí se incluirían formatos como clases magistrales, conferencias, seminarios, cursos, cursos de especialización, conciertos de profesorado, concursos, presentaciones, mesas redondas, talleres, jornadas, encuentros, congresos y cualquier mecanismo de interrelación entre centros e instituciones educativas y artísticas, que serán promovidos por el departamento.

Para consultar las competencias que deben poseer los Graduados o Graduadas en Música al finalizar sus estudios, descritas en BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011, ver el Anexo 1.

38. Descripción / Contenidos generales

Los contenidos generales de la asignatura se engloban en cuatro bloques básicos.

El primero se destina al desarrollo de una **conciencia física** ante el instrumento, por medio de una disposición mental receptiva y relajada que permita, por un lado, diferenciar los distintos segmentos y fuerzas implicadas en la realización y resultados obtenidos, y, por otro, adquirir una técnica sólida para afrontar el estudio de obras pianísticas.

El segundo dedica sus esfuerzos al desarrollo de **capacidades cognitivas, psicológicas y auditivas** necesarias para la interpretación del repertorio pianístico de diferentes estilos y autores, enfatizando en el conocimiento profundo de la construcción de las obras mediante el manejo de todos los parámetros musicales (melodía-acompañamiento, polifonía, homofonía, texturas y balance) y el planteamiento del camino hacia realidades multifuncionales, todo a través de la adquisición de un método de trabajo efectivo.

El tercero promueve la **interrelación de los conocimientos** adquiridos en otras materias del currículo como Análisis, Educación auditiva, Armonía, Contrapunto, Historia de la música y Estética con la práctica del instrumento para un mejor y más amplio entendimiento del hecho musical aplicado a la ejecución pianística.

Y el cuarto persigue la adquisición de **criterios propios** en el uso del piano como herramienta de trabajo en el futuro profesional, creando puentes entre la realidad del aula y la del mundo exterior.

En consecuencia, la finalidad de la enseñanza de Piano es dar a conocer toda esta información, enseñar a manejarla, interpretarla y, finalmente, plasmarla en un resultado sonoro y comunicativo. Se empleará en esta enseñanza una fórmula en la que el contenido teórico esté siempre en perfecto equilibrio con la creatividad, individualidad y expresividad de cada alumno/a a la hora de llevarlo a la práctica. El propósito es actuar de acompañantes y guías a lo largo de estos cuatro cursos para ayudarle a encontrar un lenguaje y manera de expresión personal para lograr transmitir con plasticidad un mensaje propio que emane del texto musical.

Para consultar los contenidos básicos que deben ponerse al servicio de los Graduados o Graduas en Música, descritos en BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011, ver el Anexo 2.

A continuación, se expone un listado más extenso de estos contenidos, articulados en tres categorías (conceptuales, procedimentales y actitudinales), cada una de ellas destinadas, respectivamente, a definir lo que el estudiante debe “saber”, “saber hacer” y “llegar a ser”.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

85. Nociones y terminología básica de anatomía y fisiología, en relación a la postura y al uso corporal correcto como herramienta técnica y de comunicación, y la relación cuerpo-mente.
86. Elementos constructivos y principios básicos de la técnica y conocer la relación y diferenciación entre los conceptos de mecanismo y técnica.
87. La técnica de peso en relación a la calidad sonora y a la naturalidad técnica.
88. Características básicas del instrumento en lo relativo a su construcción, mantenimiento

- y comportamiento acústico.
89. Análisis descriptivo de las obras (melódico, temático, métrico, armónico, rítmico, formal, estilístico, tímbrico, y de articulación, carácter y tempo).
 90. Aspectos interpretativos del estudio musical (fraseo, estructura, agógica, textura, digitación, pedalización).
 91. Criterios específicos de interpretación histórica de todos los estilos en pequeño y gran formato desde el Barroco a las nuevas grafías y músicas actuales.
 92. Trabajo del repertorio universal en su globalidad.
 93. Uso de buenas ediciones para un óptimo enfoque del repertorio.
 94. Desarrollo de las potencialidades y las limitaciones propias para diseñar la propia evolución artística y diseñar una visión de futuro.
 95. Construcción de buenos hábitos de estudio.
 96. El proceso de aprendizaje musical desde la involucración de todos los aspectos de la personalidad.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

120. La aplicación de la práctica instrumental todo el bagaje teórico y conceptual
121. Los principales aspectos de la interpretación pianística: diversidad de toques (brazo, antebrazo, rotación, muñeca, dedo), calidad sonora, gama dinámica, formas y diseños musicales, elementos técnicos (escalas, notas dobles, acordes, octavas, saltos, glissandos, polifonía).
122. El desarrollo de la lectura a vista.
123. La consciencia corporal como diálogo interior para la detección de hábitos incorrectos y la implantación de nuevas pautas posturales y de movimiento.
124. La fluidez y la libertad en el movimiento, la canalización de la energía y de la fuerza muscular no necesarias, tanto en reposo como en actividad.
125. El uso adecuado de la respiración en el acto interpretativo.
126. La aplicación personalizada de todas las capacidades comunicativas y expresivas adquiridas.
127. Integración e interrelación sistemática de los conocimientos de historia de la música, de la cultura, de la filosofía y de la estética con los contenidos de la asignatura para llegar a una concepción más amplia e integradora del aprendizaje instrumental.
128. El desarrollo de la memoria (musical, auditiva, digital, muscular, analítica y visual)
129. La aplicación del pedal anticipado, sincopado y rítmico.
130. Incorporación de repertorio específico adecuado al propio desarrollo técnico y musical.
131. Modelación de una correcta percepción sensorial.
132. Control de los elementos que configuran el acto comunicativo.
133. Elaboración de estrategias para la práctica.
134. Desarrollo de un discurso propio crítico y constructivo.
135. Experimentación de la actuación ante el público para la adquisición de una presencia escénica natural.
136. El uso de las audiciones comparadas de grandes intérpretes como análisis crítico interpretativo.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

155. La consciencia del valor del trabajo regular, riguroso y detallado, cualitativa y cuantitativamente.
156. La importancia de la adaptación a las situaciones musicales y profesionales más diversas.
157. Exigencia en el hábito de situar en todo momento los aspectos concretos trabajados dentro de contextos externos al hecho musical.
158. El respeto por las propuestas musicales de otras personas.
159. Valoración del diálogo con el profesor como herramienta de trabajo.
160. Aplicación de la inteligencia emocional, la autoestima y la aseveración.
161. El cuidado en las diferentes etapas del montaje de una obra.
162. Mejora de la capacidad de atención y concentración.
163. Persecución de la construcción de valores dentro de la ética musical.
164. La actitud auto-evaluadora constante de la actuación docente, del proceso de trabajo, así como del grado de consecución de los objetivos previstos.
165. La auto-reflexión y la auto-observación como fuentes de madurez y desarrollo personal.
166. Diseño de una gestión personal eficaz y consciente que permita el aprovechamiento del tiempo vital.
167. Comprensión del rol del instrumento como medio de expresión artística, de formación integral del individuo y como elemento de comunicación entre las personas.
168. Adquisición del hábito de asistir a conciertos, conferencias y actividades relacionadas con la asignatura.
169. La expresividad, la sensibilidad y la creatividad como elementos fundamentales en la aproximación al hecho musical.
170. La riqueza de la relación con otros ámbitos musicales y disciplinas artísticas.
171. Manejo de una actitud positiva ante la interpretación en público en el logro de una confianza y presencia en el escenario.
172. La importancia de los protocolos en la adecuación a diferentes tipos de sala y la práctica de ejercicios mentales y de concentración.
173. Los mecanismos de autocontrol constructivo.
174. La muestra de rapidez en la toma de decisiones que agilicen y reconduzcan las situaciones ante los objetivos fijados.
175. La reflexión y el debate sobre la práctica interpretativa para el descubrimiento de los diferentes mecanismos que condicionan el desarrollo de la profesión.
176. La independencia en la integración futura a la vida laboral.

39. Objetivos generales

El objetivo primordial que persigue la estructura curricular de la asignatura es el desarrollo de las competencias reguladas, es decir, aquel conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para llevar a término una tarea determinada y definen todo lo que el alumno/a ha “aprendido”, “aprendido a hacer”, y “aprendido a ser”. Ser competente implica integrar estos saberes y permitir afrontar de manera satisfactoria las múltiples situaciones concretas que encontrará en el futuro profesional.

A continuación se desglosan estos objetivos que el alumnado debe ser capaz de mostrar al final de los estudios, divididos en tres grupos (transversales, generales y específicos)

OBJETIVOS TRANSVERSALES

99. Perseguir y potenciar la excelencia y la cualidad en la actividad profesional.
100. Gestionar el trabajo personal de manera eficiente y motivadora.
101. Aspirar a una formación global para dotar el trabajo específico de una dimensión más amplia, integrando los conocimientos adquiridos en otros ámbitos del saber.
102. Ser capaz de lograr un poder de decisión y solución de problemas eficiente.
103. Explorar la creatividad, imaginación, espontaneidad y habilidades comunicativas a nivel artístico y emocional, como persona-músico integral.
104. Cultivar el enriquecimiento personal dinámico a partir de la propia experiencia y de los propios intereses.
105. Fomentar la crítica y la autocrítica constante.
106. Desarrollar y poder definir razonadamente ideas y argumentos propios para poder llegar a trabajar de forma autónoma.
107. Comprender el valor y la necesidad de una formación permanente.
108. Fomentar la multidisciplinariedad.
109. Hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
110. Comprender la dimensión social y el contexto cultural y económico en el que se desarrolla la práctica musical y lograr una alta capacidad de adaptación.
111. Contribuir a la sensibilización social de la importancia del patrimonio musical.
112. Dotarse de una base musical suficientemente amplia que permita la adecuación a la diversidad de opciones laborales presentes y futuras en el campo de la música.

OBJETIVOS GENERALES

57. Aprender los principios teóricos y prácticos de la música y desarrollar las aptitudes relacionadas al material musical.
58. Conocer el repertorio y los rasgos estilísticos de todas las tradiciones históricas.
59. Adquirir métodos de trabajo para superar todos los retos profesionales.
60. Desarrollar la capacidad auditiva y saber aplicarla a la práctica musical.
61. Dar forma a los propios conceptos artísticos y a la capacidad de expresarlos.
62. Construir una personalidad artística, reconociendo y aprendiendo a compensar las propias tendencias físicas y psíquicas de una forma coherente y convincente.
63. Controlar los elementos que configuran el acto comunicativo.
64. Ser consciente de las implicaciones pedagógicas y educativas de la música.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

50. Dominar los recursos técnicos, estilísticos y de comprensión musical necesarios para la interpretación del instrumento.
51. Saber las características propias del instrumentos.
52. Aplicar estos elementos a todo tipo de repertorio, formatos y épocas.
53. Conocer técnicas eficaces de práctica y ensayo para mejorar a través del autoaprendizaje.
54. Prepararse para poder trabajar profesionalmente no sólo en la escena concertística sino también en el ámbito de la docencia.

- 55. Adquirir un criterio adecuado en la confección de programas de concierto.
- 56. Desarrollar estrategias para poder acceder al mercado profesional.

40. Organización general de la asignatura

A pesar de cierta creencia general, las asignaturas instrumentales pueden hacer aproximaciones a la metodología tanto o más extensas que las no instrumentales.

Es fundamental que el desarrollo de la clase semanal, de una hora y media de duración, como espacio de trabajo regular individual pueda ser complementado con encuentros esporádicos de matiz colectivo como plataforma de unificación de los criterios expuestos, de exposición de temas específicos de interés común, de debate de estrategias de estudio, de experimentación del concepto de competencia bien entendida, de fuente para conocer el repertorio global, de puesta en práctica de la coevaluación y de estímulo de la comunicación tanto entre profesor y alumno/a como entre el mismo alumnado.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se articula en diferentes fases.

En primer lugar, es necesario un **diagnóstico** de la situación inicial del alumno/a. Es éste el momento de percibir sus condiciones particulares y para definir objetivos a corto, medio y largo plazo (a nivel personal, artístico y pianístico) y también en método de actuación para lograrlos. Este proceso lo realiza el profesor a título personal en base a su criterio profesional, siempre con una actitud positiva ante el alumno/a.

En ese punto, se entabla una **puesta en común**, en la que se expone un pacto bilateral sobre el enfoque de los objetivos, según las inclinaciones personales y artísticas de cada alumno/a. Se definen, asimismo, las aptitudes y actitudes que deben cumplirse, es decir, el compromiso por el respeto y la potenciación de un aprovechamiento substancial del trabajo tanto a clase como del ensayo útil en casa.

Entonces llega el momento de la **aportación** del profesor, quien es el encargado de transmitir todo su bagaje como músico y pedagogo, y ofrecer los recursos adecuados necesarios para fomentar un procedimiento natural de comprensión, estudio y práctica de las metas perseguidas.

Por continuación, se intenta favorecer la aparición de las cualidades y la personalidad artística del alumnado, en un proceso progresivo de construcción de destrezas de análisis crítico, autoaprendizaje y autonomía, a través de la **absorción** de los conocimientos entregados por el profesor.

En último lugar, se persigue la **síntesis** de los conocimientos impartidos en clase que demuestre la adquisición de los conceptos trabajados.

Debe tenerse en cuenta que el proceso descrito puede llegar a necesitar de un margen de tiempo considerable y que los resultados, en ocasiones, se suelen manifestar a largo plazo, dado que el ciclo cognitivo del ser humano responde, en última instancia, a procesos muy

complejos, indirectos y fruto de una interrelación constante. El trabajo del profesor, también en su faceta de tutor, reside en dotar al alumnado de todos aquellos recursos personales y artísticos que permitan el desarrollo a nivel intuitivo, racional y emocional, y sólo la síntesis adecuada de todos estos elementos pueden lograr el resultado deseado.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS:

El departamento participará en la organización y desarrollo de clases magistrales complementarias que serán realizadas en el Centro. Estas actividades tendrán carácter asistencial obligatorio.

AUDICIONES:

En el propósito de familiarizar al alumnado con la ejecución pública, así como con sus particularidades inherentes en relación al miedo escénico y a la búsqueda de la superación profesional, el profesor programará a su consideración un mínimo de una audición pública durante el semestre.

REPERTORIO:

El repertorio exigido es fruto del consenso de todo el departamento y será único para todo el alumnado. Paralelamente, las variables de la programación diaria no se encuentran reflejadas, puesto que ésta forma parte de la libre impartición de la asignatura, en consideración a las necesidades concretas de cada alumno/a.

Los alumnos de cuarto año deberán preparar un Recital Fin de Grado que será presentado en audición en fecha decidida a criterio del departamento. El repertorio será elegido por el alumno en colaboración con el profesor, y deberá ser entregado por escrito antes del 15 de febrero para recibir la aprobación del departamento.

Las obras deberán ser interpretadas de memoria. En casos muy concretos el departamento podría autorizar el uso de la partitura.

41. Evaluación del aprendizaje

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

57. Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental. Con este criterio se pretende evaluar el dominio de la coordinación motriz y el equilibrio entre los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental y el grado de relajación necesaria para evitar crispaciones que conduzcan a una pérdida de control en la ejecución.
58. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales. Este criterio evalúa la capacidad de interrelacionar los conocimientos técnicos y teóricos necesarios para alcanzar una interpretación adecuada.
59. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento. Mediante este criterio se pretende evaluar el conocimiento de las características y del funcionamiento mecánico del instrumento y la utilización de sus posibilidades.
60. Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo. Se trata de evaluar el conocimiento que el alumno posee del repertorio de su instrumento y de sus

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

obras más representativas, así como el grado de sensibilidad e imaginación para aplicar los criterios estéticos correspondientes.

61. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente. Mediante este criterio se valora el dominio y la comprensión que el alumno posee de las obras, así como la capacidad de concentración sobre el resultado sonoro de las mismas.
62. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical. Este criterio evalúa el concepto personal estilístico y la libertad de interpretación dentro del respeto al texto.
63. Mostrar autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos. Con este criterio se quiere comprobar el desarrollo que el alumno ha alcanzado en cuanto a los hábitos de estudio y la capacidad de autocrítica.
64. Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística. Mediante este criterio se pretende evaluar la capacidad de autocontrol y grado de madurez de su personalidad artística.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

La evaluación del aprendizaje es responsabilidad del profesor que imparte la asignatura y se llevará a término teniendo en cuenta los objetivos establecidos. Sin embargo, el carácter integrador es imprescindible, de manera que, en último lugar, la participación de todo el profesorado es bienvenida y las opiniones aportadas, tenidas en cuenta.

Se establecen tres tipos de evaluación:

- **EVALUACIÓN ORDINARIA:**

Es aquella que corresponde a la primera y segunda convocatoria, evaluada por el profesor y que tendrá lugar en tres fases.

Una *evaluación inicial* que detectará, por un lado, el grado de conocimientos y capacidades que posee el alumnado y, por otro, sus intereses particulares en relación a contenidos incluidos en la asignatura. Es este el momento para encontrar mecanismos para favorecer su adaptación a las necesidades concretas y decidir el diseño del trabajo en su totalidad

Una *evaluación continua* del desarrollo de cada una de las clases, en la que se valorará el proceso progresivo de logro de los objetivos fijados, así como la capacidad en la utilización de aquellos contenidos que se impartan en la asignatura o que aparezcan de manera derivada. Se tendrá en cuenta el interés, la atención, la actitud general, la capacidad y el rigor para aplicar contenidos, la complicitad y la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la calidad del trabajo individual (análisis del repertorio, lectura musical, dominio técnico y propuestas interpretativas) y, finalmente, la asistencia a clase y la participación en actividades complementarias y audiciones.

Una *evaluación sumativa* al final del semestre, donde serán valoradas las aptitudes logradas, (siempre en relación al punto inicial de partida), el nivel de consecución y concreción de los resultados, el desarrollo final de la capacidad de estudio y autonomía, y, en último término, el cumplimiento del repertorio requerido y su interpretación en la audición celebrada a final del semestre, así como la asistencia y seguimiento de las clases y de otras actividades.

- **EVALUACIÓN SUSTITUTORIA:**

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

Es aquella establecida para aquellos alumnos que hayan sobrepasado las tres faltas injustificadas. En este caso, se propondrá una forma de evaluación diferente a la evaluación continua que se realiza en clase y que tendrá forma de examen, donde se presentará el repertorio completo exigido y se evaluarán los recursos técnicos, la capacidad interpretativa, la adecuación en cuestiones estilísticas y la dificultad del programa elegido.

Esta evaluación extraordinaria se califica en un 90 % en el acto del examen, que si el profesor lo estima oportuno podrá valorarse en un 100%, dado que no ha asistido a clase. Sin embargo, quienes creen que para su asignatura la asistencia a clases es muy importante, podrá valorar esta evaluación sustitutoria en un porcentaje que nunca podrá ser inferior a un 60%, ni superior a un 90%.

- **EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA:**

Aquellos alumnos que se encuentren en tercera o cuarta convocatoria deberán presentar el repertorio requerido en un examen ante un tribunal nombrado al efecto por la dirección del centro y formado por, al menos, tres profesores del departamento, quienes evaluarán bajo los mismos conceptos incluidos en el punto anterior.

Esta evaluación extraordinaria se califica en un 90 % en el acto del examen, si el profesor valora también el trabajo de las clases.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA CALIFICACIÓN FINAL

Actividad o registro de evaluación	Período de realización	Porcentaje en la calificación final
Audición semestral	Febrero junio dependiendo de la asignatura	60%
Asistencia y seguimiento de las clases	Evaluación continua	20%
Otras actividades de evaluación	Evaluación continua	20%

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

La calificación se realizará de acuerdo a lo establecido en el artículo 9 del Real Decreto 1614/2009. Los resultados obtenidos por el estudiante en cada una de las asignaturas del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

0-4,9: Suspenso (SS).

5,0-6,9: Aprobado (AP).

7,0-8,9: Notable (NT).

9,0-10: Sobresaliente (SB).

La mención de «Matrícula de Honor» podrá ser otorgada a los estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9,0. Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los estudiantes matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de estudiantes matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola «Matrícula de Honor». En el caso de existir más de dos agrupaciones que pudieran optar a esta calificación la Matrícula de Honor se realizará a través de un recital público y será evaluada por un tribunal de la especialidad.

42. Fuentes de información básica

BIBLIOGRAFÍA

Dada la enorme extensión de la bibliografía relativa al arte del piano, la relación de títulos que figura a continuación no pretende conformar un listado completo pero sí incluir los trabajos de referencia fundamentales directamente relacionados a la práctica e interpretación en el instrumental, así como al desarrollo técnico, intelectual y artístico del pianista.

- APEL, W.: *Masters of the keyboard*. Harvard University Press. 1947,
- BACH, C. P. E.: *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. Norton. Nueva York, 1999.
- BADURA-SKODA, P. i E.: *L'art de jouer Mozart au Piano*. Ed. Buchet-Castel. 1974.
- BADURA-SKODA, P.: *L'art De Jouer Bach Au Clavier*. Buchet-Castel. París, 2003.
- BERMAN, B.: *Notas desde la banqueta del pianista*. Boileau. Barcelona, 2010.
- BONPENSIERE, L.: *New Pathways to Piano Technique*. Philosophical Library. Nueva York, 1953.
- BOSCH VAN'S GRAVEMOER, J.: *L'Enseignement de la Musique par le Mouvement Conscient*. Presses Universitaires. París, 1938.
- BRENDEL, A.: *On Music*. A Cappella. Chicago, 2001.
- BRUSER, M.: *The Art of Practicing*. Bell Tower. Nueva York, 1997.
- CAMPA, A. de la: *Aproximación analítica a la interpretación en el Piano*. Real Musical. Madrid, 1993.
- CASELLA, A.: *El piano*. Ricordi. Buenos Aires, 1985.
- CASTRO, M. R. O. de: *Enseñanza de un gran maestro: Vicente Scaramuzza*. Ossorio, Buenos Aires.
- CASTRO, M. R. O. de: *Elementos de Técnica Pianística*. Kepplinger. Buenos Aires, 1984.
- CHIANTORE, L.: *Historia de la técnica pianística*. Alianza Editorial. Madrid, 2001.
- COOKE, J.: *Great Pianists on Piano Playing*. Dover. Nueva York, 1999.
- CORTOT, A.: *Aspectos de Chopin*. Alianza, Madrid, 1986.
- CORTOT, A.: *Curso de interpretación*. Ricordi. Buenos Aires, 1982.
- CORTOT, A.: *La Música pianística Francesa*. Curci. Milano, 1957.
- CORTOT, A.: *Principes Rationnels de la Technique Pianistique*. Salabert. París, 1928.
- DAVID, C.: *The Beauty of Gesture. The Invisible Keyboard of Piano & T'ai Chi*. North Atlantic Books. Berkeley, 1996.
- DECHAUSSEÉS, M.: *El Pianista: Técnica y metafísica*. Diputación provincial de Valencia, Valencia, 1982.

- DECHAUSSEES, M.: *El intérprete y la música*. Ediciones Rialp. Madrid, 1988.
- DUBAL, D.: *Evening with Horowitz*. A Citadel Press Book. Nueva York, 1991.
- DUBAL, D.: *Reflections from the keyboard*. Summit Books. Nueva York, 1984.
- DUBAL, D.: *The Art of the Piano. Its Performers, Literature, and Recordings*. A Harvest Book. Nueva York, 1989.
- EIGELDINGER, J.J.: *Chopin vu par ses élèves*. Ed. La Baconnière. Neuchatel, 1979.
- EMERY, W.: *Bach Ornaments*. Novello. Londres, 1953.
- FAY, A.: *Music Studies in Germany*. Greenwood Press. Londres, 1979.
- FERGUSON, H.: *La interpretación de los instrumentos de teclado del siglo XIV al XIX*. Alianza Música. Madrid, 1975.
- FOLDES, A.: *Claves del teclado*. Ricordi. Buenos Aires, 1958.
- GAT, J.: *The Technique of Piano Playing*. Corvina. Budapest, 1956-8.
- GIRDLESTONE, C.: *Mozart and his piano Concertos*. Dover. Nueva York, 1964.
- GRANADOS, E.: *Pedagógicas: El piano, Dificultades Especiales del piano, Ornamentos, Ejercicios de terceras, Sobre la 1ª y 2ª conferencia del maestro Granados, Breves consideraciones sobre el ligado, Método teórico-práctico para el uso de los pedales, Reglas para el uso de los pedales del piano*. Boileau, Integral para Piano, volumen 9. Barcelona.
- GREENE, D.: *Performance Success. Performing your best under pressure*. A Theatre Arts Book. Nueva York, 2002.
- GUT, S.: *Franz Liszt. Les Eléments du Langage Musical*. Klincksieck. París, 1975.
- HERRIGEL, E.: *Zen en el arte del tiro con arco*. Gaia. Madrid, 2005.
- HOFMANN, J.: *Piano playing. With piano questions answered*. Dover. Nueva York, 1976.
- HOROWITZ, J.: *Conversations with Arrau*. Vergara. Buenos Aires, 1984.
- KIENER, H.: *Marie Jaëll: problemes d'esthétique et de pédagogie musicales*. Flammarion. París, 1952.
- KIRKPATRICK, R.: *Le Clavier bien temperé*. Lattes. París, 1985.
- KIRKPATRICK, R.: *Domenico Scarlatti*. Alianza. Madrid.
- KRASILOVSKY, W.-SHEMEL, S.: *This Business of Music. The definitive guide to the music industry*. Billboard Books. Nueva York, 2000.
- La pequeña crónica de Ana Magdalena Bach*. Juventud. Barcelona, 1940.
- LEIMER, K.-GIESEKING, W.: *La moderna ejecución pianística*. Ricordi. Buenos Aires, 1940.
- LEIMER, K.-GIESEKING, W.: *Rítmica, dinámica y pedal*. Ricordi. Buenos Aires, 1938.
- LHEVINNE, J.: *Basic Principles in Pianoforte Playing*. Dover, Nueva York, 1972.
- LINDE, H. M.: *Pequeña guía para la ornamentación de la música de los siglos XVI-XVIII*. Ricordi Americana. Buenos Aires, 1969.
- LONG, M.: *Le Piano de Marguerite Long*. Salabert. París, 1959.
- LONG, M.: *Au piano avec Maurice Ravel*. Julliard. París.
- LONG, M.: *En el piano con Debussy*. Granica. Buenos Aires.
- MACH, E.: *Great Contemporary Pianists Speak for Themselves*. Dover. Nueva York, 1991.
- MARSHALL, F.: *Estudio práctico sobre los pedales del piano*. Unión Musical Española. Madrid.
- MATTHAY, T.: *First Principles in Pianoforte Playing*. Bosworth. Londres, 1905.
- McMANUS, C.: *Right Hand Left Had*. Harvard University Press, 2002.
- NEUHAUS, H.: *El arte del piano*. Real Musical. Madrid, 1987.
- NEWMAN, W.: *Beethoven on Beethoven. Playing his piano music his way*. Norton&Company. Nueva York, 1988.
- NEWMAN, W.: *The Sonata in the Classic Era*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1963 / W. W. Norton, 1983.

GUIA DOCENTE ASIGNATURAS LOE

- NIETO, A.: *La digitación pianística*. Fundación Banco Exterior. Madrid, 1988.
- ORTMANN, O.: *The Physiological Mechanics of Piano Technique*. Dutton&Company. 1962.
- OTT, B.: *Liszt et la Pédagogie du Piano*. Ed. Scientifiques et Physiologiques. Issy-les-Moulineaux, 1978.
- QUANTZ, J. J.: *Essai d'une méthode pour apprendre à jouer de la Flutte traversière*. Zurfluh. París.
- RATTALINO, P.: *Historia del Piano*. Labor. Barcelona, 1988.
- ROSEN. C.: *El Estilo Clásico: Haydn, Mozart y Beethoven*. Alianza.
- SAND, G.: *Un invierno en Mallorca*. Clumba. Palma de Mallorca, 1951.
- SANDOR, G.: *On Piano Playing*. Schirmer. Nueva York, 1981.
- SCALISI, C.: *Bruno Leonardo Gelber. Diálogos sobre los conciertos para piano de Ludwig van Beethoven*. Fundación Teatro Colón. Buenos Aires, 2005.
- SCHNABEL, A.: *My Life and Music*. Dover. Nueva York, 1988.
- SCHNABEL, K. U.: *Técnica moderna del pedale*. Curci. Milano, 1982.
- SCHONBERG, H.: *Los grandes pianistas*. Vergara Buenos Aires, 1990.
- SCHUMANN, R.: *Consejos a los jóvenes estudiantes de Música*. Ricordi. Buenos Aires, 1955.
- SELVA, B.: *L'Enseignement Musicale de la Technique du Piano*. Rouart-Lerolle. París, 1922.
- STEINHAUSEN, F.: *Les Erreurs Physiologiques et la Transformation de la Technique du Jeu du Piano*. Rouart-Lerolle. París, 1914.
- TOVEY, D. F.: *A Companion to Beethoven's Pianoforte Sonatas*. Ams Press. Nueva York, 1976.
- WHITESIDE, A.: *The Pianist's Mechanism*. Schirmer, Nueva York, 1929.

ANEXO I. Competencias (BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011)

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

- CT1. Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
- CT2. Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.
- CT3. Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.
- CT4. Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.
- CT5. Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.
- CT6. Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.
- CT7. Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.
- CT8. Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.
- CT9. Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.
- CT10. Liderar y gestionar grupos de trabajo.
- CT11. Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.
- CT12. Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.
- CT13. Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.
- CT14. Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.
- CT15. Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.
- CT16. Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.
- CT17. Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultura, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

COMPETENCIAS GENERALES

- CG1. Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical.
- CG2. Mostrar aptitudes adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación musical.
- CG3. Producir e interpretar correctamente la notación gráfica de textos musicales.
- CG6. Dominar uno o más instrumentos musicales en un nivel adecuado a su campo principal de actividad.
- CG8. Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva.

CG9. Conocer las características propias de su instrumento principal, en relación a su construcción y acústica, evolución histórica e influencias mutuas con otras disciplinas.

CG11 .Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa.

CG12. Acreditar un conocimiento suficiente del hecho musical y su relación con la evolución de los valores estéticos, artísticos y culturales.

CG13. Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica.

CG14. Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural.

CG15. Tener un amplio conocimiento de las obras más representativas de la literatura histórica y analítica de la música.

CG21. Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados.

CG23. Valorar la creación musical como la acción de dar forma sonora a un pensamiento estructural rico y complejo.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN

CEI1. Interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística.

CEI2. Construir una idea interpretativa coherente y propia.

CEI4. Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas.

CEI5. Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor.

CEI6. Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical.

CEI7. Desarrollar aptitudes para la lectura e improvisación sobre el material musical.

CEI10. Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas.

ANEXO II. Descripción y contenidos generales (BOA 3/10/2011-Orden del 14/09/2011)

- Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional.
- Práctica de la técnica instrumental, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario.
- Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa.
- Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo.
- Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación.
- Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes.
- Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico y características del propio instrumento.

CURRÍCULO ESPECIALIDADES

PLAN DE ESTUDIOS LOGSE

CURRÍCULO ESPECIALIDADES

PLAN DE ESTUDIOS LOE

SECCIÓN BOA I. Disposiciones Generales.

Rango: Orden

Fecha de disposición: 6/05/03

Fecha de Publicación: 26/05/03

Número de boletín: 63

Órgano emisor: DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y CIENCIA

Título: ORDEN de 6 de mayo de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se adecuan algunos aspectos del currículo de grado superior de las enseñanzas musicales conforme a la nueva ordenación del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Aragón.



[Descargar Anexos](#)



[Descargar Anexos](#)



[Descargar Registros](#)

Texto:

ORDEN de 6 de mayo de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se adecuan algunos aspectos del currículo de grado superior de las enseñanzas musicales conforme a la nueva ordenación del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Aragón.

La Orden de 20 de agosto de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, establece los aspectos generales del currículum del Grado Superior en las enseñanzas musicales conforme a la nueva ordenación del sistema educativo y determina con carácter experimental el desarrollo curricular del primer curso de esas enseñanzas para el curso 2001/02, en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Por otro lado, la Orden de 8 de julio de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia, establece los aspectos generales del currículo del Grado Superior de las enseñanzas musicales conforme a la nueva ordenación del sistema educativo y determina con carácter experimental el desarrollo curricular de todos los cursos que comprenden estas enseñanzas a partir del curso 2002/03, en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Una vez implantados el primer y el segundo cursos y dado que la aplicación de la LOGSE al grado superior de las enseñanzas musicales conlleva una profunda reforma que implica un nuevo paradigma de enseñanza y requiere una transformación de los esquemas tradicionales al uso, se ve necesaria la adecuación de determinados aspectos, para estar más acorde con la realidad de este tipo de enseñanzas superiores.

En su virtud, dispongo:

Primero. Objeto de la norma.

La presente Orden tiene por objeto adecuar a la realidad docente algunos aspectos del currículo de todos los cursos del Grado Superior de las enseñanzas de Música, que se establecía en la Orden de 8 de julio de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia.

Segundo. Adecuación del articulado.

Las adecuaciones del articulado de la Orden de 8 de julio de 2002 son las siguientes:

-Al final del art. 4 deberá figurar, además, el siguiente párrafo:

Asimismo se requerirá un número mínimo de alumnos para la implantación efectiva y mantenimiento de las especialidades teórico-prácticas y del canto así como aquellas materias que lo requieran.

-Al final del art. 6º se incluye como punto 2 lo siguiente:

2. El estudiante podrá cambiar en cada año académico la matrícula de las asignaturas opcionales, optativas y de libre elección.

Para poder examinarse con cargo a créditos de libre elección, de las asignaturas que tienen establecido algún prerrequisito, será indispensable aprobar previamente en convocatorias anteriores las asignaturas que cierren el acceso a las mismas.

-En el Art. 7º.1 el segundo párrafo queda redactado así:

Del mismo modo se determina en dicho anexo I para cada especialidad el número de créditos durante todos los años para las asignaturas optativas y el correspondiente global a las de libre elección, siendo estas últimas de desarrollo libre considerando las excepciones del artículo sexto.

-El Art. 9º.2, el primer párrafo queda redactado así:

La calificación de final de curso de las diferentes asignaturas a que se refiere el punto anterior se consignará en el acta correspondiente en los términos de Suspenso, Aprobado, Notable y Sobresaliente, excepto en el caso de la asignatura obligatoria del grupo C de Orquesta y las que así se determinen, en donde dicha calificación se consignará en los términos de No Apta y Apta.

-En el Art. 10º se incluye un nuevo punto, denominado de orden 3º, que dice:

3. En todo caso, el número máximo de convocatorias para la superación de las diferentes asignaturas será de cuatro.

-El Art. 11º.3 queda redactado de la siguiente manera:

3. Los alumnos que no promocionen deberán volver a matricularse de las materias no superadas, así como de las materias pertenecientes al grupo A de las especialidades instrumentales y Canto aún cuando hayan sido aprobadas.

-La disposición adicional tercera queda redactada de la siguiente manera:

Tercero. Cambio y/o simultaneidad de especialidad

1. Los alumnos que deseen cambiar de la especialidad que estuvieran cursando a otra distinta deberán someterse a la prueba de acceso. El acceso a la nueva especialidad comportará el reconocimiento de las asignaturas comunes superadas.

2. Los alumnos podrán simultanear dos o más especialidades. Las asignaturas comunes a dichas especialidades se considerarán superadas siempre y cuando se hayan aprobado en cualquiera de las especialidades simultaneadas.

-En la disposición final se añade:

1. Se faculta a la Dirección General de Formación Permanente y Enseñanzas de Régimen Especial para resolver aquellas cuestiones específicas que puedan derivarse de la aplicación de este currículo.

Tercero. Adecuación de las especialidades.

Las especialidades que se adecuan, bien en su currículo o bien en su carga crediticia, son las reflejadas en el Anexo I.

Cuarto. Adecuación de los descriptores de contenidos.

Los descriptores de contenidos que se adecuan son los reflejados en el Anexo II.

Quinta. Disposiciones finales.

1. Se faculta a la Dirección General de Formación Permanente y Enseñanzas de Régimen Especial para resolver aquellas cuestiones que puedan derivarse de la aplicación de este currículo.

2. La presente Orden entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el BOA.

Zaragoza, 6 de mayo de 2003.

La Consejera de Educación y Ciencia, EVA ALMUNIA BADIA

ANEXO II DESCRIPTORES DE CONTENIDOS

En Anexo II: DESCRIPTORES DE CONTENIDOS eliminar las asignaturas siguientes, junto con sus descripciones:

Audiciones musicales aplicadas a la Educación Musical Temprana.

Audiciones musicales aplicadas a la Educación Secundaria.

Didáctica de la Educación Musical Temprana.

Didáctica de la música en el itinerario elegido.

Didáctica de la Música en la Educación Secundaria.

Didáctica del conjunto instrumental.

Didáctica del Lenguaje Musical.

Formas de Música Tradicional en España (1ª por repetida, dejar 2ª).

Fundamentos de la técnica del movimiento.

Improvisación aplicada al itinerario elegido.

La audición y el Lenguaje Musical.

Música Litúrgica de Tradición Oral.

Psicología del Desarrollo y la Educación (1ª por repetida, dejar 2ª).

Psicología del Desarrollo y de la Música del itinerario elegido.

Psicopedagogía social.

Rítmica y movimiento aplicada a la Educación Musical temprana.

Rítmica y movimiento.

Seminario de Musicología.

En Anexo II: DESCRIPTORES DE CONTENIDOS, añadir las siguientes asignaturas con sus descripciones:

-Armonización y Arreglos.

Práctica armónica sobre melodías de distintos estilos y géneros. Técnicas básicas de instrumentación. Arreglos para formaciones instrumentales escolares o para pequeños grupos instrumentales y vocal-instrumentales.

-Cuarteto de cuerda.

Profundización en los aspectos propios de la interpretación camerística. Desarrollo de las capacidades relacionadas con la lectura a primera vista, la comprensión y realización de los gestos necesarios para la coordinación del conjunto y de la capacidad de controlar, no sólo la propia función, sino el resultado global del mismo a través de una aproximación al repertorio para cuarteto de cuerda.

-Danza educativa.

La danza en la educación musical. Formas de danzas universales y del folklore de los diversos pueblos. Criterios de selección. Recursos metodológicos y de secuenciación didáctica.

-Didáctica General.

El proceso de enseñanza-aprendizaje. Principales teorías del aprendizaje. Organización del centro educativo: del Proyecto Educativo a los diferentes tipos de Programación. Componentes del currículo: Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación. Recursos didácticos. Las funciones del profesor. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

-Didáctica de la Música.

Conceptos de Música y de Educación Musical. Modelo de enseñanza y aprendizaje de la Música. La educación Musical a través de la Historia. Principales sistemas de Educación Musical General del siglo XX. Características del aprendizaje musical en los distintos ámbitos: escolar, profesional y amateur. Componentes de la Educación Musical: La formación rítmica, el desarrollo auditivo, el aprendizaje instrumental, la lecto-escritura, los conocimientos teóricos humanísticos. El diseño curricular en Música. El profesor de Música en los distintos ámbitos de educación musical. Los recursos didácticos. Criterios de evaluación en Música.

-Fundamentos de Composición.

(Ver composición aplicada).

-Música litúrgica y tradición oral.

El repertorio occidental conocido vulgarmente como Canto Gregoriano, mostrado como ejemplo de la oralidad en la transmisión de la cultura musical de los pueblos. Relación entre música tradicional y música litúrgica.

-Música y Psicología Evolutiva.

Desarrollo de la percepción, expresión y comprensión musical. Aspectos evolutivos del comportamiento musical. Aptitudes musicales. Desarrollo de capacidades cognitivas, psico-motrices, sociales y afectivas a través de la música. Codificación y memoria musical.

-Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Musical.

Conocimiento de las técnicas electrónicas e informáticas y su aplicación al trabajo musical. Herramientas para la edición, documentación y creación musical. Programas de apoyo al aprendizaje musical en sus distintas facetas.

-Seminario de Musicología.

Se guiará a los alumnos en un trabajo de investigación que ellos elijan, sugiriendo una bibliografía específica para cada tema y una línea metodológica a seguir. Se llevará a cabo un seguimiento exhaustivo de cada investigación, con la consiguiente localización y crítica de las fuentes, estructuración y normas de presentación del estudio, y su fidelidad a los criterios del rigor científico.

-Sistemas musicales del mundo.

Estudio de los sistemas de afinación, tipos de escala y usos melódicos y armónicos de la música en las diferentes culturas musicales del mundo. Conocimiento y manejo de la bibliografía general de la materia.

-Sociología de la Educación.

Aspectos sociológicos que inciden en la Educación. Estructuras, relaciones e instituciones sociales. El sistema educativo como subsistema social. Aspectos psicosociales del aprendizaje musical. Música y medios de comunicación. El desarrollo de la apreciación y del gusto musical. Sociología y currículo. Determinantes sociales del rendimiento académico

-Técnica de Movimiento.

Desarrollo de la sensibilidad cinestésica. Técnicas de relajación y respiración. Conocimiento de las formas básicas del movimiento.

I. Disposiciones generales

DEPARTAMENTOS DE PRESIDENCIA Y RELACIONES INSTITUCIONALES Y DE ECONOMÍA, HACIENDA Y EMPLEO

1478 *CORRECCION de errores de la Orden de 21 de abril de 2003, de los Departamentos de Presidencia y Relaciones Institucionales y de Economía, Hacienda y Empleo, por la que se modifica la Relación de Puestos de Trabajo y el Anexo Presupuestario de Personal del Departamento de Obras Públicas, Urbanismo y Transportes.*

Advertido error en la Orden citada publicada en el «Boletín Oficial de Aragón» nº 56 de 9 de mayo de 2003, se procede a su subsanación de conformidad con lo previsto en el Art. 105.2 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, en los siguientes términos:

Donde dice: «Puesto nº R.P.T. 18324, Denominación: Oficial 1ª Electricista, Formación Específica: Conocimientos de electricidad», debe decir Denominación: «Oficial 1ª Electricista-Electrónico», Formación Específica «Conocimientos de electricidad y electrónica».

DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y CIENCIA

1479 *ORDEN de 6 de mayo de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se adecuan algunos aspectos del currículo de grado superior de las enseñanzas musicales conforme a la nueva ordenación del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Aragón.*

La Orden de 20 de agosto de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, establece los aspectos generales del currículum del Grado Superior en las enseñanzas musicales conforme a la nueva ordenación del sistema educativo y determina con carácter experimental el desarrollo curricular del primer curso de esas enseñanzas para el curso 2001/02, en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Por otro lado, la Orden de 8 de julio de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia, establece los aspectos generales del currículo del Grado Superior de las enseñanzas musicales conforme a la nueva ordenación del sistema educativo y determina con carácter experimental el desarrollo curricular de todos los cursos que comprenden estas enseñanzas a partir del curso 2002/03, en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Una vez implantados el primer y el segundo cursos y dado que la aplicación de la LOGSE al grado superior de las enseñanzas musicales conlleva una profunda reforma que implica un nuevo paradigma de enseñanza y requiere una transformación de los esquemas tradicionales al uso, se ve necesaria la adecuación de determinados aspectos, para estar más acorde con la realidad de este tipo de enseñanzas superiores.

En su virtud, dispongo:

Primero. Objeto de la norma.

La presente Orden tiene por objeto adecuar a la realidad docente algunos aspectos del currículo de todos los cursos del Grado Superior de las enseñanzas de Música, que se establecía en la Orden de 8 de julio de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia.

Segundo. Adecuación del articulado.

Las adecuaciones del articulado de la Orden de 8 de julio de 2002 son las siguientes:

—Al final del art. 4 deberá figurar, además, el siguiente párrafo:

Asimismo se requerirá un número mínimo de alumnos para la implantación efectiva y mantenimiento de las especialidades teórico-prácticas y del canto así como aquellas materias que lo requieran.

—Al final del art. 6º se incluye como punto 2 lo siguiente:

2. El estudiante podrá cambiar en cada año académico la matrícula de las asignaturas opcionales, optativas y de libre elección.

Para poder examinarse con cargo a créditos de libre elección, de las asignaturas que tienen establecido algún prerrequisito, será indispensable aprobar previamente en convocatorias anteriores las asignaturas que cierran el acceso a las mismas.

—En el Art. 7º.1 el segundo párrafo queda redactado así:

Del mismo modo se determina en dicho anexo I para cada especialidad el número de créditos durante todos los años para las asignaturas optativas y el correspondiente global a las de libre elección, siendo estas últimas de desarrollo libre considerando las excepciones del artículo sexto.

—El Art. 9º.2, el primer párrafo queda redactado así:

La calificación de final de curso de las diferentes asignaturas a que se refiere el punto anterior se consignará en el acta correspondiente en los términos de Suspenso, Aprobado, Notable y Sobresaliente, excepto en el caso de la asignatura obligatoria del grupo C de Orquesta y las que así se determinen, en donde dicha calificación se consignará en los términos de No Apta y Apta.

—En el Art. 10º se incluye un nuevo punto, denominado de orden 3º, que dice:

3. En todo caso, el número máximo de convocatorias para la superación de las diferentes asignaturas será de cuatro.

—El Art. 11º.3 queda redactado de la siguiente manera:

3. Los alumnos que no promocionen deberán volver a matricularse de las materias no superadas, así como de las materias pertenecientes al grupo A de las especialidades instrumentales y Canto aún cuando hayan sido aprobadas.

—La disposición adicional tercera queda redactada de la siguiente manera:

Tercero. Cambio y/o simultaneidad de especialidad

1. Los alumnos que deseen cambiar de la especialidad que estuvieran cursando a otra distinta deberán someterse a la prueba de acceso. El acceso a la nueva especialidad comportará el reconocimiento de las asignaturas comunes superadas.

2. Los alumnos podrán simultanear dos o más especialidades. Las asignaturas comunes a dichas especialidades se considerarán superadas siempre y cuando se hayan aprobado en cualquiera de las especialidades simultaneadas.

—En la disposición final se añade:

1. Se faculta a la Dirección General de Formación Permanente y Enseñanzas de Régimen Especial para resolver aquellas cuestiones específicas que puedan derivarse de la aplicación de este currículo.

Tercero. Adecuación de las especialidades.

Las especialidades que se adecuan, bien un su currículo o bien en su carga crediticia, son las reflejadas en el Anexo I.

Cuarto. Adecuación de los descriptores de contenidos.

Los descriptores de contenidos que se adecuan son los reflejados en el Anexo II.

Quinta. Disposiciones finales.

1. Se faculta a la Dirección General de Formación Permanente y Enseñanzas de Régimen Especial para resolver aquellas cuestiones que puedan derivarse de la aplicación de este currículo.

2. La presente Orden entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el BOA.

Zaragoza, 6 de mayo de 2003.

**La Consejera de Educación y Ciencia,
EVA ALMUNIA BADIA**

ANEXO II DESCRIPTORES DE CONTENIDOS

En Anexo II: DESCRIPTORES DE CONTENIDOS eliminar las asignaturas siguientes, junto con sus descripciones:

Audiciones musicales aplicadas a la Educación Musical Temprana.

Audiciones musicales aplicadas a la Educación Secundaria.

Didáctica de la Educación Musical Temprana.

Didáctica de la música en el itinerario elegido.

Didáctica de la Música en la Educación Secundaria.

Didáctica del conjunto instrumental.

Didáctica del Lenguaje Musical.

Formas de Música Tradicional en España (1ª por repetida, dejar 2ª).

Fundamentos de la técnica del movimiento.

Improvisación aplicada al itinerario elegido.

La audición y el Lenguaje Musical.

Música Litúrgica de Tradición Oral.

Psicología del Desarrollo y la Educación (1ª por repetida, dejar 2ª).

Psicología del Desarrollo y de la Música del itinerario elegido.

Psicopedagogía social.

Rítmica y movimiento aplicada a la Educación Musical temprana.

Rítmica y movimiento.

Seminario de Musicología.

En Anexo II: DESCRIPTORES DE CONTENIDOS, añadir las siguientes asignaturas con sus descripciones:

—Armonización y Arreglos.

Práctica armónica sobre melodías de distintos estilos y géneros. Técnicas básicas de instrumentación. Arreglos para formaciones instrumentales escolares o para pequeños grupos instrumentales y vocal-instrumentales.

—Cuarteto de cuerda.

Profundización en los aspectos propios de la interpretación camerística. Desarrollo de las capacidades relacionadas con la lectura a primera vista, la comprensión y realización de los gestos necesarios para la coordinación del conjunto y de la capacidad de controlar, no sólo la propia función, sino el resultado global del mismo a través de una aproximación al repertorio para cuarteto de cuerda.

—Danza educativa.

La danza en la educación musical. Formas de danzas universales y del folklore de los diversos pueblos. Criterios de selección. Recursos metodológicos y de secuenciación didáctica.

—Didáctica General.

El proceso de enseñanza-aprendizaje. Principales teorías del aprendizaje. Organización del centro educativo: del Proyecto Educativo a los diferentes tipos de Programación. Componentes del currículo: Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación. Recursos didácticos. Las funciones del profesor. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

—Didáctica de la Música.

Conceptos de Música y de Educación Musical. Modelo de enseñanza y aprendizaje de la Música. La educación Musical a través de la Historia. Principales sistemas de Educación Musical General del siglo XX. Características del aprendizaje musical en los distintos ámbitos: escolar, profesional y amateur. Componentes de la Educación Musical: La formación rítmica, el desarrollo auditivo, el aprendizaje instrumental, la lecto-escritura, los conocimientos teóricos humanísticos. El diseño curricular en Música. El profesor de Música en los distintos ámbitos de educación musical. Los recursos didácticos. Criterios de evaluación en Música.

—Fundamentos de Composición.

(Ver composición aplicada).

—Música litúrgica y tradición oral.

El repertorio occidental conocido vulgarmente como Canto Gregoriano, mostrado como ejemplo de la oralidad en la transmisión de la cultura musical de los pueblos. Relación entre música tradicional y música litúrgica.

—Música y Psicología Evolutiva.

Desarrollo de la percepción, expresión y comprensión musical. Aspectos evolutivos del comportamiento musical. Aptitudes musicales. Desarrollo de capacidades cognitivas, psicomotrices, sociales y afectivas a través de la música. Codificación y memoria musical.

—Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación Musical.

Conocimiento de las técnicas electrónicas e informáticas y su aplicación al trabajo musical. Herramientas para la edición, documentación y creación musical. Programas de apoyo al aprendizaje musical en sus distintas facetas.

—Seminario de Musicología.

Se guiará a los alumnos en un trabajo de investigación que ellos elijan, sugiriendo una bibliografía específica para cada tema y una línea metodológica a seguir. Se llevará a cabo un seguimiento exhaustivo de cada investigación, con la consiguiente localización y crítica de las fuentes, estructuración y normas de presentación del estudio, y su fidelidad a los criterios del rigor científico.

—Sistemas musicales del mundo.

Estudio de los sistemas de afinación, tipos de escala y usos melódicos y armónicos de la música en las diferentes culturas musicales del mundo. Conocimiento y manejo de la bibliografía general de la materia.

—Sociología de la Educación.

Aspectos sociológicos que inciden en la Educación. Estructuras, relaciones e instituciones sociales. El sistema educativo como subsistema social. Aspectos psicosociales del aprendizaje musical. Música y medios de comunicación. El desarrollo de la apreciación y del gusto musical. Sociología y currículo. Determinantes sociales del rendimiento académico.

—Técnica de Movimiento.

Desarrollo de la sensibilidad cinestésica. Técnicas de relación y respiración. Conocimiento de las formas básicas del movimiento.

1480 *ORDEN de 15 de mayo de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula el programa de gratuidad de libros de texto en los centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón para los niveles obligatorios y gratuitos de la enseñanza.*

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, establece en su artículo primero que todos los españoles tienen derecho a una educación básica de carácter obligatorio y gratuito, que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad.

La Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, establece en su artículo noveno que las etapas de educación primaria y de educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica, estableciendo así mismo que la enseñanza básica será obligatoria y gratuita.

El Estatuto de Autonomía de Aragón establece que corresponde a los poderes públicos aragoneses promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de los individuos, y de los grupos en que se integran, sean reales y efectivas, removiendo los obstáculos que impiden o dificultan su plenitud, atribuyendo, así mismo, la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles

Csma - Asignaturas optativas para el curso 2014/2015

Resolución por parte del director General de Ordenación Académica donde se aprueban las Asignaturas Optativas para el curso 2014/2015.

LISTADO DE ASIGNATURAS:

Acústica (I-II)

Introducción a la didáctica del piano (I-II)

Audiovisuales: Análisis de música para la imagen (I-II)

Didáctica de los instrumentos de cuerda (III-VI)

Herramientas para la práctica profesional y la gestión cultural (I-II)

Estética (I-II)

Música y sociedad (I-II)

Técnica Alexander y Estudio Musical (I-IV)

Dirección de conjuntos de viento y percusión (Banda) (I-II)

Voz. Educación y práctica (I-II)

Práctica interpretativa de los siglos XVII-XVIII (I-II)

Coro de Cámara y dinámica de Ensayo (I-II)

Coro de Cámara y dinámica de Ensayo (III-IV) (sólo para alumnos con la optativa Polifonía Vocal I y II aprobada en el curso 2013/2014)

Historia del Arte (I-II)

Artes performativas (I-II)

Técnicas de Grabación (I-VI)

ESPECIALIDAD: PIANO

Asignatura y nº de curso	1º	créd.	2º	créd.	3º	créd.	4º	créd.
1.OBLIGATORIAS								
A. Conocimientos centrales de la especialidad								
Piano (I-III)	I	4,5	II	4,5	III	4,5		
B. Conocimientos teórico-humanísticos								
Análisis(I-III)	I	4,5	II	4,5	III	4,5		
Análisis de la música desde el siglo XX (I)							I	5
Educación Auditiva(I-II)	I	4,5	II	4,5				
Historia de la Música (I-II)	I	6	II	6				
C.Práctica instrumental o vocal de conjunto.								
Coro(I-II)	I	4,5	II	4,5				
Música de cámara (I-III)	I	4,5	II	4,5	III	4,5		
D. Conocimientos diversos relacionados con la especialidad.								
Lectura, improvisación y acompañamiento (I-II)	I	4,5	II	4,5				
Trabajo de investigación (fin de carrera) (I)							I	3
Preparación al recital(I)			I	3				
Mecánica del piano(I) *	I	4,5						
Clase-recital (I-II)	I	3	II	3,5				
ITINERARIOS:								
A.1 "Música de cámara" (SOLAMENTE PARA ALUMNOS DE 4º QUE INICIARON ESTE ITINERARIO EL CURSO 2005/2006)								
Recital fin de carrera de música cámara (I)							I	1,5
Evolución histórica y estilística del repertorio camerístico (I)							I	3
Música de cámara (IV)							IV	4,5
Repertorio camerístico contemporáneo (I-II)							II	2,25
A.3 "Solista"								
Piano IV/ Recital fin de carrera (I)							I	4,5
Concierto con orquesta/piano (I-II)					I	2,25	II	2,25
Repertorio específico de programas de concursos (I-II)					I	2,25	II	2,25
2.OPTATIVAS								
			6	6			6	6
3.DE LIBRE ELECCION (18 Créditos escogidos libremente a lo largo de la carrera)								
TOTAL CRÉDITOS ESPECIALIDAD								157

* A cursar a lo largo de la carrera cuando el centro oferte la asignatura

ATENCIÓN PARA LOS ALUMNOS DE CUARTO SE OFERTA COMO ASIGNATURA DE LIBRE ELECCIÓN MÚSICA DE CÁMARA IV DE CARÁCTER OBLIGATORIO

CURRÍCULO ESPECIALIDADES

PLAN DE ESTUDIOS BOLONIA

SECCIÓN III. Otras Disposiciones y Acuerdos.

Rango: ORDEN

Fecha de disposición: 14/09/11

Fecha de Publicación: 3/10/11

Número de boletín: 195

Órgano emisor: DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD, CULTURA Y DEPORTE

Título: ORDEN de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón.



[Descargar Registros](#)



[Descargar Firma Registros](#)

Texto:

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 3.5, dispone que las enseñanzas artísticas superiores conducentes al título de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales tienen carácter de Educación Superior.

El Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, desarrolla la estructura de estas enseñanzas en grado y postgrado y los aspectos básicos desde una doble vertiente: integración en el sistema educativo y determinación en consonancia con los principios generales establecidos para el Espacio Europeo de la Educación Superior. A su vez prevé que el Gobierno defina el contenido básico de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de graduado o graduada, referido a las competencias, materias, sus descriptores, contenidos y número de créditos correspondientes.

Con fecha 5 de junio de 2010 se publican en el «Boletín Oficial del Estado» los Reales Decretos 631, 633 y 635 / 2010, de 14 de mayo, que regulan, respectivamente, los contenidos básicos de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales. Así mismo el artículo 7 de los citados Reales Decretos indica que las Administraciones educativas, vista la propuesta de los centros, establecerán el plan de estudios completando los contenidos básicos mencionados.

En virtud de lo establecido en la disposición adicional primera de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y en el artículo 23 del Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que establece el calendario para la aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo y la disposición adicional tercera de los Reales Decretos 631, 633 y 635 / 2010, de 14 de mayo, en el curso académico 2010-2011 se inició, con carácter transitorio, la implantación progresiva de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, en Diseño y en Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

Para dar cumplimiento a los referidos mandatos conforme a lo dispuesto en los citados Reales Decretos de 14 de mayo y habiendo atendido al artículo 7 de los mismos, procede aprobar el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, en Diseño y en Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

Por ello, publicada la Orden de 25 de abril de 2011, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, consultado el Consejo Aragonés de Enseñanzas Artísticas, de acuerdo con las competencias previstas en el artículo 73 del Estatuto de Autonomía de Aragón así como en el Decreto de 22 de julio de 2011, de la Presidenta del Gobierno de Aragón, se procede a aprobar el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En virtud de lo anterior, dispongo:

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación.

1. Esta Orden tiene por objeto aprobar el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales cuyo contenido básico está determinado por los Reales Decretos 631, 633 y 635 / 2010, de 14 de mayo, respectivamente.
2. Esta Orden será de aplicación en los centros, que ejerzan su actividad e impartan enseñanzas artísticas superiores en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Artículo 2. Plan de estudios.

1. El plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Gra-

do en Conservación y Restauración de Bienes Culturales comprenderá 240 créditos ECTS, distribuidos en cuatro cursos de 60 créditos y cada uno de ellos en dos semestres de 30 créditos. El semestre y el curso serán las unidades temporales de organización académica, abarcando los periodos de impartición de docencia presencial, actividades no presenciales, realización de exámenes y pruebas de evaluación.

2. El Plan de estudios se organiza en materias y asignaturas.

3. En los anexos I-II-III de la presente Orden se establece el plan de estudios de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales, con la organización de las materias en asignaturas y los créditos ECTS que les corresponden, el carácter de materias de formación básica, obligatorias de especialidad y optativas, en su caso, su extensión y ubicación temporal dentro del plan de estudios, las competencias generales, transversales, específicas, los perfiles profesionales y los criterios de evaluación de acuerdo con el artículo 6.2 de los Reales Decretos 631, 633 y 635 / 2010, de 14 de mayo.

4. La relación de actividades, la distribución temporal y crediticia de cada asignatura se plasmarán en las programaciones elaboradas por los departamentos de los centros.

5. Los centros propondrán anualmente a la Dirección General u órgano competente en materia de enseñanzas artísticas superiores las asignaturas optativas a ofertar al alumnado para el curso siguiente, entre las que podrán figurar asignaturas obligatorias de otra especialidad. La Administración comunicará la resolución a los centros, al menos, con un mes de antelación al inicio del periodo de matrícula.

Artículo 3. Matrícula

1. Los estudios de grado podrán cursarse en régimen de dedicación a tiempo completo o parcial.

2. Se establece la obligatoriedad de formalizar matrícula de curso completo para quienes inicien las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

3. Se podrá formalizar matrícula parcial, por asignaturas a partir del curso segundo siempre y cuando el número de créditos matriculados alcance los 30, teniendo en cuenta, a su vez, los criterios de promoción establecidos en el artículo 10 y en el caso del Grado en Música, obligatoriamente, la de matricularse en la asignatura de Instrumento Principal, en la especialidad de Interpretación.

4. Las matrículas a tiempo parcial serán concedidas por la dirección del centro si cumplen los siguientes requisitos:

a) La solicitud debe realizarse con anterioridad a la apertura de matrícula de cada curso académico alegando alguna de las causas justificadas por el ordenamiento jurídico, como por ejemplo:

Las relacionadas con la actividad laboral.

Las necesidades educativas especiales.

Las responsabilidades familiares.

b) La solicitud vendrá avalada por los justificantes correspondientes.

Artículo 4. Anulación de matrícula.

1. Se podrá proceder a la anulación de la matrícula de las asignaturas de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales, presentando una solicitud por escrito a la dirección del centro antes del 30 de septiembre quien resolverá sobre la misma.

2. La resolución será comunicada por escrito al solicitante.

3. La anulación de matrícula en los centros públicos no dará derecho a la devolución de precios públicos por este concepto.

4. La anulación de matrícula supondrá la pérdida de los efectos académicos iniciales. Para el caso de estudiantes de nuevo acceso la anulación total de la matrícula no comportará derecho a reserva de plaza para años posteriores.

Artículo 5. Convocatorias.

1. Se establecen dos convocatorias de evaluación para cada una de las asignaturas, una de ellas tendrá carácter ordinario y la otra, extraordinario.

2. Las de carácter extraordinario podrán celebrarse en junio o septiembre, según determine el propio centro.

3. El número máximo de convocatorias por asignatura será de cuatro.

4. Cuando se produzca un traslado de expediente, el alumnado dispondrá de las convocatorias no consumidas en el centro de procedencia.

5. Las convocatorias a que se refiere este artículo se computarán de forma sucesiva, entendiéndose agotadas en caso de que el interesado no se presente a las pruebas estando matriculado, salvo lo expuesto en el artículo siguiente.

Artículo 6. Anulación de convocatorias.

1. El alumnado podrá solicitar a la dirección del centro, anulación de convocatoria, mediante escrito razonado, acompañado de los correspondientes documentos acreditativos que avalen el motivo de la solicitud.

2. Los plazos para renunciar a las convocatorias serán establecidos por los centros a través de las respectivas Comisiones de Gobierno y constarán en los Reglamentos de Régimen Interior.

3. Corresponde a la dirección del centro conceder la anulación de convocatoria, previo informe de la jefatura de estudios que recabará la información que precise al Departamento correspondiente.

4. La solicitud de anulación de convocatoria no podrá exceder el 50% de los créditos matriculados.

Artículo 7. Matrícula de carácter excepcional.

1. No obstante, quienes hayan agotado las cuatro convocatorias para una misma asignatura podrán presentar una solicitud motivada de matrícula excepcional ante la dirección del Instituto Aragonés de Enseñanzas Artísticas Superiores (IAEAS), a quien corresponderá decidir sobre la misma.

2. La matrícula excepcional es irrenunciable, faculta para una sola convocatoria a examen que coincidirá con la convocatoria ordinaria y no implica derecho de asistencia a clase.

3. A lo largo de los estudios de Grado se podrán solicitar hasta un máximo de dos matrículas excepcionales siempre que no sea de la misma asignatura.

Artículo 8. Evaluación y calificación.

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante se basará en el grado y nivel de adquisición y consolidación de las competencias transversales, generales y específicas definidas para estos estudios.

2. La evaluación será diferenciada por asignaturas y tendrá un carácter integrador en relación con las competencias definidas para cada una de ellas en los planes de estudios.

3. Las calificaciones se expresarán numéricamente de 0 a 10, con expresión de un decimal. A las que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

0 - 4,9 Suspenso (SS)

5,0 - 6,9 Aprobado (AP).

7,0 - 8,9 Notable (NT).

9,0 - 10 Sobresaliente (SB).

4. La mención de «Matrícula de Honor» podrá ser otorgada a los estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9,0. Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de estudiantes matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola «Matrícula de Honor».

5. Al inicio del curso escolar se harán públicos los criterios y sistemas de evaluación y calificación, el número de sesiones y el calendario de las evaluaciones acordados por el Centro.

Artículo 9. Proceso de reclamaciones.

1. El alumnado tendrá derecho a la revisión de las distintas pruebas y trabajos objeto de calificación, que será realizada con el profesor/a que haya calificado la asignatura objeto de examen.

2. Las pruebas deberán custodiarse hasta finalizar el curso académico, salvo aquellas que estén afectadas por un proceso de reclamación, cuya custodia corresponderá al secretario/a del centro hasta la finalización de tal proceso.

3. Junto con la publicación de las calificaciones, el profesorado hará constar, lugar, fecha y horarios en los que se procederá a la revisión.

4. Finalizada la verificación de las pruebas y trabajos vinculados al proceso de evaluación y calificación, si se persiste en la disconformidad con la nota definitiva, se podrá presentar reclamación ante la dirección del centro, sobre la base de alguna de las siguientes circunstancias:

- a) Inadecuación entre los contenidos del examen y lo previsto en la programación didáctica.
 - b) Utilización de criterios y procedimientos de evaluación distintos de los establecidos en la programación didáctica
 - c) Errores objetivos en la calificación.
 - d) Cualquiera otra que pueda significar infracción de las disposiciones legales o reglamentarias vigentes.
5. El plazo de presentación de reclamaciones será de 3 días hábiles tras la finalización del período de revisión.
6. Recibida la reclamación, la dirección del centro informará por escrito al Jefe/a de Departamento correspondiente quien, reunido con el profesorado integrante, procederá a realizar la revisión y comunicar la decisión, motivada, a la dirección en el plazo de 3 días a contar desde el que se recibió la notificación.
7. Si la decisión implica la modificación de una calificación, se consignará una diligencia en el acta en tal sentido, que será firmada por el Secretario/a con el visto bueno de la dirección del centro.
8. Tras la recepción de la notificación de la dirección del centro, el interesado/a podrá interponer, de conformidad con el artículo 114 de la ley 30/1992, de 26 de noviembre, de régimen jurídico de las administraciones públicas y del procedimiento administrativo común, recurso de alzada ante la dirección del Instituto Aragonés de Enseñanzas Artísticas Superiores (IAEAS), en el plazo de un mes a contar desde el día siguiente a la recepción de la misma.

Artículo 10. Permanencia y promoción.

- 1. Para proseguir los estudios de Grado, el alumnado deberá superar 18 créditos al finalizar el curso primero.
- 2. Siempre que se haya superado el 60 por 100 de los créditos matriculados se podrá formalizar la matrícula del curso siguiente.
- 3. La permanencia del alumnado en el centro no podrá exceder de seis cursos académicos por especialidad.

Artículo 11. Título de Graduado o Graduada en Música, en Diseño y en Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

La superación de las enseñanzas artísticas de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales dará lugar a la obtención del Título de Graduado o Graduada en Música, en Diseño y en Conservación y Restauración de Bienes Culturales respectivamente, especificando la especialidad correspondiente.

Artículo 12. Reconocimiento de créditos.

- 1. A efectos de la obtención del título de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales podrán reconocerse créditos ECTS cursados y obtenidos en centros oficiales del Espacio Europeo de Educación Superior.
- 2. Podrán reconocerse créditos para la obtención del Grado en Diseño y/o en Conservación y Restauración de Bienes Culturales a quienes estén en posesión del título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño, cuando la especialidad del título esté directamente relacionada con las competencias específicas de la especialidad que se cursa teniendo en cuenta, a su vez, la adecuación entre las competencias y los contenidos de las diferentes asignaturas.
- 3. En los casos de reconocimiento de créditos a los que se refieren los apartados anteriores, el alumnado tramitará su solicitud a la dirección del Instituto Aragonés de Enseñanzas Artísticas Superiores (IAEAS), según el siguiente procedimiento:
 - a) El alumno/a, matriculado en el centro, presentará el impreso de solicitud en el mismo.
 - b) En la solicitud deberá constar las asignaturas sobre las que requiere el reconocimiento.
 - c) La solicitud irá acompañada de la certificación académica de las enseñanzas cursadas y de las competencias y contenidos de las asignaturas, sellados por el centro de procedencia, sobre las que se requiere el reconocimiento.
 - d) El centro remitirá el expediente a la dirección del Instituto Aragonés de Enseñanzas Artísticas Superiores (IAEAS). El reconocimiento comportará anulación de matrícula de la asignatura y quedará recogido en el expediente académico personal.
- 4. De conformidad con el artículo 11.7 del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, y con el artículo 10 de los Reales Decretos 631/2010, 633/2010 y 635/2010, de 14 de mayo, los estudiantes podrán obtener

reconocimiento de hasta un máximo de 6 créditos por la participación en actividades culturales, artísticas, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación, de acuerdo con el procedimiento que se dicte al efecto.

Disposición adicional única. Extinción plan de estudios e incorporación a las nuevas enseñanzas.

1. La implantación progresiva de los estudios de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales, establecidos por el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre de 2009, se llevará a cabo de acuerdo con la disposición adicional primera de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo y con el artículo 23 del Real Decreto 806/2006 de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la LOE. Dicha implantación comportará la extinción progresiva de los planes de estudios derivados de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

2. Quienes hayan iniciado las enseñanzas de estudios superiores de Música, Diseño y Conservación y Restauración de Bienes Culturales, derivadas de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, continuarán sus estudios conforme al currículo establecido.

3. El alumnado que estando en condiciones de promocionar, teniendo asignaturas pendientes del plan que se extingue, dispondrá de las convocatorias que les correspondiesen de acuerdo con la normativa derivada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, que le será de aplicación. Estas convocatorias no comportan derecho a asistencia a clase y serán evaluadas por el profesorado nombrado al efecto por la dirección del centro, vinculados con el área de conocimiento de la asignatura en cuestión. A estos efectos debe considerarse el curso 2014-15 como fecha límite para la obtención del título correspondiente a los estudios superiores regulados de conformidad con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

4. Quienes hubieran iniciado los estudios de enseñanzas artísticas superiores de conformidad con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre y se vieran afectados por la extinción progresiva de dicho plan, debiendo, por tanto incorporarse a los nuevos planes de estudio, podrán solicitar reconocimiento individualizado de créditos, según se determina en el artículo 12.

5. Para quienes hubieran iniciado los estudios de enseñanzas artísticas superiores de música de conformidad con planes anteriores a los establecidos por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y deseen incorporarse a los nuevos planes de estudio, deberán atenerse a cuanto dice la disposición adicional cuarta del Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo.

6. De conformidad con la Disposición Adicional cuarta de los Reales Decretos 633/2010 y 635/2010, ambos de 14 de mayo, por los que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado de Diseño y en Conservación y Restauración de Bienes Culturales, respectivamente, establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, quienes estando en posesión del Título de Diseño o de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, o de alguno de los declarados equivalentes de conformidad con el Real Decreto 440/1994, de 11 de marzo, deseen obtener el Título de Graduado o Graduada en Diseño o en Conservación y Restauración de Bienes Culturales respectivamente, en la misma especialidad, obtendrán el reconocimiento de, al menos, 180 créditos, debiendo superar la formación adicional que la Administración educativa determine.

Asimismo, quienes estando en posesión del Título de Diseño o de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, o de alguno de los declarados equivalentes de conformidad con el Real Decreto 440/1994, de 11 de marzo, deseen obtener el Título de Graduado o Graduada en Diseño o en Conservación y Restauración de Bienes Culturales respectivamente, en otra especialidad, obtendrán el reconocimiento de los créditos correspondientes a las materias de formación básica y, además, les será de aplicación los criterios de reconocimiento de créditos recogidos en los apartados a) y d) del artículo 10 de los Reales Decretos 633/2010 y 635/2010, de 14 de mayo.

A estos efectos, la Dirección General u órgano competente en materia de enseñanzas artísticas superiores establecerá los mecanismos y procedimientos oportunos para llevar a cabo estas previsiones.

Disposición transitoria única.

Al alumnado que hubiera iniciado las enseñanzas artísticas superiores de grado según la Orden de 30 de diciembre de 2010, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte por la que se implanta con carácter transitorio, para el curso 2010-2011, el curso primero de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Diseño y Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, le será de aplicación dicha Orden hasta la finalización del curso académico 2010-2011.

Dicho curso se corresponde con el curso primero del plan de estudios aprobado por esta Orden.

Disposición derogatoria única

1. Queda derogada la Orden de 30 de diciembre de 2010, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte por la que se implanta con carácter transitorio, para el curso 2010-2011, el curso primero de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Diseño y Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, sin perjuicio de lo establecido en la Disposición transitoria única.

2. Igualmente, quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en la presente Orden.

Disposición final primera. Habilitación para la aplicación

La Dirección General u órgano competente en materia de enseñanzas artísticas superiores podrá establecer cuantas medidas sean necesarias para la ejecución y aplicación de lo dispuesto en esta Orden.

Disposición final segunda. Entrada en vigor.

La presente Orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el «Boletín Oficial de Aragón».

Zaragoza, 14 de septiembre de 2011.

La Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte,

DOLORES SERRAT MORÉ



CORRECCIÓN de errores de la Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Inserto de manera incompleta el Anexo I. Grado en Música de la Orden de referencia, publicada en el «Boletín Oficial de Aragón» de 3 de octubre de 2011, núm. 195, se procede a su subsanación sustituyéndolo por el Anexo I en su totalidad.

Anexo I. Grado en Música.

1. COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL GRADUADO O GRADUADA EN MÚSICA

Al finalizar sus estudios los Graduados o Graduadas en Música deben poseer las siguientes competencias transversales:

- CT 1 Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
- CT 2 Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.
- CT 3 Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.
- CT 4 Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.
- CT 5 Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.
- CT 6 Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.
- CT 7 Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.
- CT 8 Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.
- CT 9 Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.
- CT 10 Liderar y gestionar grupos de trabajo.
- CT 11 Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.
- CT 12 Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.
- CT 13 Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.
- CT 14 Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.
- CT 15 Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.
- CT 16 Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.
- CT 17 Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultura, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

2. COMPETENCIAS GENERALES DEL GRADUADO O GRADUADA EN MÚSICA

Al finalizar sus estudios los Graduados o Graduadas en Música deben poseer las siguientes competencias generales:

- CG 1 Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical.
- CG 2 Mostrar aptitudes adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación musical.
- CG 3 Producir e interpretar correctamente la notación gráfica de textos musicales.
- CG 4 Reconocer materiales musicales gracias al desarrollo de la capacidad auditiva y saber aplicar esta capacidad a su práctica profesional.
- CG 5 Conocer los recursos tecnológicos propios de su campo de actividad y sus aplicaciones en la música preparándose para asimilar las novedades que se produzcan en él.
- CG 6 Dominar uno o más instrumentos musicales en un nivel adecuado a su campo principal de actividad.
- CG 7 Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en diferentes tipos de proyectos musicales participativos.
- CG 8 Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva.
- CG 9 Conocer las características propias de su instrumento principal, en relación a su construcción y acústica, evolución histórica e influencias mutuas con otras disciplinas.
- CG 10 Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre conceptos musicales diversos.
- CG 11 Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa.
- CG 12 Acreditar un conocimiento suficiente del hecho musical y su relación con la evolución de los valores estéticos, artísticos y culturales.
- CG 13 Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica.
- CG 14 Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural.

- CG 15 Tener un amplio conocimiento de las obras más representativas de la literatura histórica y analítica de la música.
- CG 16 Conocer el contexto social, cultural y económico en que se desarrolla la práctica musical, con especial atención a su entorno más inmediato pero con atención a su dimensión global.
- CG 17 Estar familiarizado con los diferentes estilos y prácticas musicales que le permitan entender, en un contexto cultural más amplio, su propio campo de actividad y enriquecerlo.
- CG 18 Comunicar de forma escrita y verbal el contenido y los objetivos de su actividad profesional a personas especializadas, con uso adecuado del vocabulario técnico y general.
- CG 19 Conocer las implicaciones pedagógicas y educativas de la música en distintos niveles.
- CG 20 Conocer la clasificación, características acústicas, históricas y antropológicas de los instrumentos musicales.
- CG 21 Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados.
- CG 22 Disponer de recursos musicales amplios y diversos para poder crear o adaptar piezas musicales así como improvisar en distintos contextos a partir del conocimiento de estilos, formatos, técnicas, tendencias y lenguajes diversos.
- CG 23 Valorar la creación musical como la acción de dar forma sonora a un pensamiento estructural rico y complejo.
- CG 24 Desarrollar capacidades para la autoformación a lo largo de su vida profesional.
- CG 25 Conocer y ser capaz de utilizar metodologías de estudio e investigación que le capaciten para el continuo desarrollo e innovación de su actividad musical a lo largo de su carrera.
- CG 26 Ser capaz de vincular la propia actividad musical a otras disciplinas del pensamiento científico y humanístico, a las artes en general y al resto de disciplinas musicales en particular, enriqueciendo el ejercicio de su profesión con una dimensión multidisciplinar.
- CG 27 Conocer y aplicar la legislación relativa a su ámbito profesional.

3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ESPECIALIDAD DE COMPOSICIÓN

Al finalizar sus estudios los Graduados o Graduas en Música en la especialidad de Composición deben poseer las siguientes competencias específicas:

- CEC 1 Conocer los principales repertorios de la tradición occidental y de otras músicas, y adquirir la capacidad de valorar plenamente los aspectos expresivos, sintácticos y sonoros de las obras correspondientes.
- CEC 2 Adquirir la formación necesaria para reconocer y valorar auditiva e intelectualmente distintos tipos de estructuras musicales y sonoras.
- CEC 3 Interpretar analíticamente la construcción de las obras musicales en todos y cada uno de los aspectos y niveles estructurales que las conforman.
- CEC 4 Saber aplicar las nuevas tecnologías al ámbito de la creación musical en una variedad de contextos y formatos, incluyendo las colaboraciones con otros campos artísticos.
- CEC 5 Dominar las técnicas y recursos de los principales estilos compositivos históricos y recientes.
- CEC 6 Conocer los fundamentos de acústica musical, las características acústicas de los instrumentos, sus posibilidades técnicas, sonoras y expresivas, así como sus posibles combinaciones.
- CEC 7 Desarrollar el interés, capacidades y metodologías necesarias para la investigación y experimentación musical.
- CEC 8 Conocer las tendencias y propuestas más recientes en distintos campos de la creación musical.
- CEC 9 Valorar y conocer de forma crítica las tendencias principales en el campo de la interpretación en un amplio repertorio de diferentes épocas y estilos.
- CEC 10 Transmitir verbalmente un juicio teórico, analítico, estético y crítico bien estructurado, más allá de su aplicación al ámbito estrictamente compositivo.
- CEC 11 Adquirir una personalidad artística singular y flexible que permita adaptarse a entornos y retos creativos múltiples.

3.1. PERFIL PROFESIONAL DE LA ESPECIALIDAD DE COMPOSICIÓN

El Graduado o Graduada en Composición debe ser un profesional cualificado para la creación musical, con un completo dominio de las estructuras musicales en todos sus aspectos, teóricos y prácticos; deberá estar capacitado para escribir y adaptar música para distintos contextos y formaciones, con una personalidad artística bien definida pero susceptible de evolución. Deberá tener un conocimiento amplio de las posibilidades que brinda la tecnología, y ser capaz de

adecuarse a las exigencias o requisitos propios de distintos medios, incluyendo los proyectos escénicos y audiovisuales.

Asimismo, deberá estar formado para el ejercicio del análisis musical y del pensamiento crítico sobre el hecho creativo, así como mostrar capacidad para transmitirlo de forma oral o escrita y disponer de una sólida formación metodológica y humanística que le ayude en la tarea de investigación y experimentación musical.

4. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ESPECIALIDAD DE DIRECCIÓN

Al finalizar sus estudios los Graduados o Graduada en Música en la especialidad de Dirección deben poseer las siguientes competencias específicas:

- | | | |
|-----|----|--|
| CED | 1 | Dominar las técnicas de Dirección que le permitan desarrollar un sentido personal de la interpretación, fundamentado en un conocimiento crítico de la tradición. |
| CED | 2 | Conocer la estructura musical de las obras de los distintos repertorios de la tradición occidental y de otras músicas, con capacidad para valorar sus aspectos sintácticos y sonoros. |
| CED | 3 | Desarrollar habilidades auditivas que le permitan reconocer, memorizar y reproducir una amplia variedad de materiales musicales. |
| CED | 4 | Comprender analíticamente la creación, notación e interpretación de las obras musicales desde una concepción global. |
| CED | 5 | Dominar las técnicas básicas de composición. |
| CED | 6 | Conocer las aplicaciones tecnológicas en la notación, grabación, edición e interpretación musicales. |
| CED | 7 | Conocer los fundamentos de acústica musical, las características acústicas de los instrumentos, sus posibilidades técnicas, sonoras y expresivas, así como sus posibles combinaciones. |
| CED | 8 | Conocer las tendencias más recientes de la creación musical, con capacidad para valorarlas profundizando en sus notaciones e implicaciones interpretativas. |
| CED | 9 | Desarrollar la capacidad de comunicación y entendimiento con los demás músicos desde la especial responsabilidad y el liderazgo que conlleva la profesión de director. |
| CED | 10 | Transmitir verbalmente pensamientos musicales bien estructurados, concretos y globales, de carácter teórico, analítico, estético y crítico. |
| CED | 11 | Adquirir una personalidad artística singular y flexible que permita adaptarse a entornos y retos musicales múltiples. |
| CED | 12 | Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas en su ámbito de trabajo. |

4.1. PERFIL PROFESIONAL DE LA ESPECIALIDAD DE DIRECCIÓN

El Graduado o Graduada en Dirección debe ser un profesional cualificado para dirigir coros, orquestas y otros grupos instrumentales o mixtos. Debe conocer un amplio repertorio vocal e instrumental y estar capacitado para dirigir obras de estilos, lenguajes, períodos y tendencias diversas. Debe tener profundos conocimientos de la técnica vocal e instrumental, así como de las características de cada instrumento o grupo instrumental o vocal. Deberá demostrar habilidades de lectura musical, reconocimiento auditivo y reducción de partituras. Estará capacitado para el trabajo en equipo con capacidad de liderazgo y comunicación.

Deberá tener un conocimiento amplio de las posibilidades que brinda la tecnología. Deberá conocer la tradición interpretativa de los géneros propios de su campo de actividad, con capacidad para valorar críticamente y contribuir a su evolución.

Deberá estar formado para el ejercicio del análisis y del pensamiento musical, así como para transmitirlo de forma oral o escrita, y disponer de una sólida formación metodológica y humanística que le ayude en la tarea de investigación afín al ejercicio de su profesión.

5. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LA ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN

Al finalizar sus estudios los Graduados o Graduada en Música en la especialidad de Interpretación deben poseer las siguientes competencias específicas:

- | | | |
|-----|---|--|
| CEI | 1 | Interpretar el repertorio significativo de su especialidad tratando de manera adecuada los aspectos que lo identifican en su diversidad estilística. |
| CEI | 2 | Construir una idea interpretativa coherente y propia. |
| CEI | 3 | Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en todo tipo de proyectos musicales participativos, |

- desde el dúo hasta los grandes conjuntos.
- CEI 4 Expresarse musicalmente con su Instrumento/Voz de manera fundamentada en el conocimiento y dominio en la técnica instrumental y corporal, así como en las características acústicas, organológicas y en las variantes estilísticas.
- CEI 5 Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor.
- CEI 6 Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre la interpretación, así como responder al reto que supone facilitar la comprensión de la obra musical.
- CEI 7 Desarrollar aptitudes para la lectura e improvisación sobre el material musical.
- CEI 8 Asumir adecuadamente las diferentes funciones subordinadas, participativas o de liderazgo que se pueden dar en un proyecto musical colectivo.
- CEI 9 Conocer los procesos y recursos propios del trabajo orquestal y de otros conjuntos dominando adecuadamente la lectura a primera vista, mostrando flexibilidad ante las indicaciones del director y capacidad de integración en el grupo.
- CEI 10 Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas.

5.1. PERFIL PROFESIONAL DE LA ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN

El Graduado o Graduada en interpretación deberá ser un profesional cualificado con un dominio completo de las técnicas de interpretación del instrumento y su repertorio, y en su caso, de instrumentos complementarios.

Deberá estar preparado para ejercer una labor interpretativa de alto nivel de acuerdo con las características de su modalidad y especialización, tanto en el papel de solista como formando parte de un conjunto, así como, en su caso, en su condición de intérprete acompañante de música y de danza. Deberá conocer las características técnicas y acústicas de su instrumento, profundizando en su desarrollo histórico.

Deberá tener formación para el ejercicio del análisis y del pensamiento musical, y disponer de una sólida formación metodológica y humanística que le ayude en la tarea de investigación afín al ejercicio de su profesión.

6. CRÉDITOS POR ESPECIALIDAD, CURSO, ASIGNATURA Y SEMESTRE

ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN		Itinerario:	PIANO	PRIMER CURSO		
MATERIAS	ASIGNATURAS		Créditos por semestre			
			1er SEM.	2º SEM.	TOTAL	
MATERIAS DE FORMACIÓN BÁSICA						
Cultura, pensamiento e historia	Concepto histórico de la música		I y II	1	1	2
	Idioma extranjero	Inglés ó Alemán	I y II	1	1	2
Lenguajes y técnica de la música	Análisis		I y II	1,50	1,50	3
	Educación auditiva		I y II	1	1	2
MATERIAS OBLIGATORIAS DE ESPECIALIDAD						
Instrumento	Instrumento principal		I y II	16	16	32
Formación instrumental complementaria	Improvisación		I y II	2	2	4
	Técnica vocal		I y II	1,50	1,50	3
	Práctica artística**		I y II	0,50	0,50	1
	Coro		I y II	1	1	2
Música de conjunto	Agrupaciones camerísticas		I y II	3	3	6
Formación general complementaria	Técnica Alexander		I y II	0,50	0,50	1
OPTATIVAS						
Optativas	Optativa		I y II	0,50	0,50	1
	Optativa		I y II	0,50	0,50	1
TOTAL 1ER CURSO				30	30	60

** Audiciones, conciertos y concursos realizados por los alumnos dentro y fuera del centro

ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN		Itinerario:	PIANO	SEGUNDO CURSO		
MATERIAS	ASIGNATURAS		Créditos por semestre			
			1er SEM.	2º SEM.	TOTAL	
MATERIAS DE FORMACIÓN BÁSICA						
Cultura, pensamiento e historia	Concepto histórico de la música		III y IV	1	1	2
	Idioma extranjero	Inglés ó Alemán	III y IV	1	1	2
Lenguajes y técnica de la música	Análisis		III y IV	1,50	1,50	3
	Educación auditiva		III y IV	1	1	2
MATERIAS OBLIGATORIAS DE ESPECIALIDAD						
Instrumento	Instrumento principal		III y IV	13	13	26
Formación instrumental complementaria	Improvisación		III y IV	2	2	4
	Práctica artística**		III y IV	0,50	0,50	1
	Acompañamiento canto		I y II	2	2	4
	Coro		III y IV	1	1	2
Música de conjunto	Agrupaciones camerísticas		III y IV	3	3	6
	Dúo pianístico: dos pianos y cuatro manos		I y II	3	3	6
OPTATIVAS						
Optativas	Optativa		III y IV	0,50	0,50	1
	Optativa		III y IV	0,50	0,50	1
TOTAL 2º CURSO				30	30	60

** Audiciones, conciertos y concursos realizados por los alumnos dentro y fuera del centro

ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN		Itinerario:	PIANO	TERCER CURSO		
MATERIAS	ASIGNATURAS		Créditos por semestre			
			1er SEM.	2º SEM.	TOTAL	
MATERIAS DE FORMACIÓN BÁSICA						
Cultura, pensamiento e historia	Idioma extranjero	Inglés ó Alemán	V y VI	1	1	2
Lenguajes y técnica de la música	Análisis		V y VI	1,50	1,50	3
MATERIAS OBLIGATORIAS DE ESPECIALIDAD						
Instrumento	Instrumento principal		V y VI	14	14	28
	Repertorio orquestal		I y II	3	3	6
Formación instrumental complementaria	Proyectos instrumentales*		I y II	2	2	4
	Práctica artística**		V y VI	0,50	0,50	1
Música de conjunto	Música de Cámara		I y II	3	3	6
Formación general complementaria	Historia y evolución del instrumento		I y II	2	2	4
	Lenguaje y técnicas de la música contemporánea		I y II	2	2	4
OPTATIVAS						
Optativas	Optativa		V y VI	0,50	0,50	1
	Optativa		V y VI	0,50	0,50	1
TOTAL 3ER CURSO				30	30	60

* Los proyectos instrumentales y la experiencia artística se realizan por encuentros

** Audiciones, conciertos y concursos realizados por los alumnos dentro y fuera del centro

ESPECIALIDAD DE INTERPRETACIÓN		Itinerario:	PIANO	CUARTO CURSO		
MATERIAS	ASIGNATURAS			Créditos por semestre		
				1er SEM.	2º SEM.	TOTAL
MATERIAS DE FORMACIÓN BÁSICA						
Cultura, pensamiento e historia	Idioma extranjero	Inglés ó Alemán	VII y VIII	1	1	2
Lenguajes y técnica de la música	Análisis de la música del siglo XX		I y II	1,50	1,50	3
MATERIAS OBLIGATORIAS DE ESPECIALIDAD						
Instrumento	Instrumento principal		VII y VIII	14	14	28
	Repertorio orquestal		III y IV	3	3	6
Formación instrumental complementaria	Proyectos instrumentales*		III y IV	2	2	4
	Práctica artística**		VII y VIII	0,50	0,50	1
Música de conjunto	Música de Cámara		III y IV	3	3	6
Formación general complementaria	Historia y evolución del instrumento		III y IV	2	2	4
TRABAJO FIN DE GRADO						
Trabajo Fin de Grado	Proyecto Fin de Grado		I y II	3	3	6
TOTAL 4º CURSO				30	30	60

* Los proyectos instrumentales y la experiencia artística se realizan por encuentros

** Audiciones, conciertos y concursos realizados por los alumnos dentro y fuera del centro

- 1.- Conocer las técnicas instrumentales empleadas desde el a aparición de la orquesta barroca hasta nuestros días.
- 2.- Conocer la técnica particular de los instrumentos, tanto antiguos como modernos.
- 3.- Aplicar prácticas de la combinación instrumental, tanto en la música de cámara como en la de orquesta.
- 4.- Estudiar el desarrollo cronológico y analítico de la orquestación histórica.

Con este criterio se pretende evaluar dos aspectos diferenciados: el conocimiento detallado de la orquesta y la intervención de la evolución instrumental y sociológica que la provoca, atendiendo especialmente a los aspectos relacionados con la progresiva incorporación instrumental.

- 5.- Estudiar la evolución de los instrumentos, con especial atención a las nuevas técnicas contemporáneas.

Con este criterio se evalúa el desarrollo del conocimiento instrumental, incidiendo en las técnicas específicas de cada grupo instrumental –maderas, metal, percusión, instrumentos de teclado, instrumentos de cuerda pulsada y instrumentos de cuerda frotada, además de otros instrumentos no convencionales.

Instrumento Principal

Descripción/contenidos.

- Síntesis y dominio de las dimensiones básicas de la interpretación musical profesional.
- Práctica de la técnica instrumental, aprendizaje del repertorio principal y de un repertorio complementario.
- Desarrollo de un estilo propio como intérprete y de la madurez creativa.
- Hábitos y técnicas de estudio, valoración crítica del trabajo.
- Control de correctos hábitos posturales y técnicas de relajación.
- Preparación para la interpretación en público, como solista o junto a otros intérpretes.
- Conocimiento básico de la construcción, mantenimiento, comportamiento acústico y características del propio instrumento.

Competencias Transversales	Competencias Generales	Competencias Específicas
1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17.	1,2,3,6,8,9,11,12,13,14,15,21,23,	1, 2, 4, 5, 6, 7, 10

Criterios de evaluación

1. Utilizar el esfuerzo muscular y la respiración adecuados a las exigencias de la ejecución instrumental.

Con este criterio se pretende evaluar el dominio de la coordinación motriz y el equilibrio entre los indispensables esfuerzos musculares que requiere la ejecución instrumental y el grado de relajación necesaria para evitar crispaciones que conduzcan a una pérdida de control en la ejecución.

2. Demostrar el dominio en la ejecución de estudios y obras sin desligar los aspectos técnicos de los musicales.

Este criterio evalúa la capacidad de interrelacionar los conocimientos técnicos y teóricos necesarios para alcanzar una interpretación adecuada.

3. Demostrar sensibilidad auditiva en la afinación y en el uso de las posibilidades sonoras del instrumento.

Mediante este criterio se pretende evaluar el conocimiento de las características y del funcionamiento mecánico del instrumento y la utilización de sus posibilidades.

4. Interpretar obras de las distintas épocas y estilos como solista y en grupo.

Se trata de evaluar el conocimiento que el alumno posee del repertorio de su instrumento y de sus obras más representativas, así como el grado de sensibilidad e imaginación para aplicar los criterios estéticos correspondientes.

5. Interpretar de memoria obras del repertorio solista de acuerdo con los criterios del estilo correspondiente.

Mediante este criterio se valora el dominio y la comprensión que el alumno

posee de las obras, así como la capacidad de concentración sobre el resultado sonoro de las mismas.

6. Demostrar la autonomía necesaria para abordar la interpretación dentro de los márgenes de flexibilidad que permita el texto musical.

Este criterio evalúa el concepto personal estilístico y la libertad de interpretación dentro del respeto al texto.

7. Mostrar autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos. Con este criterio se quiere comprobar el desarrollo que el alumno ha alcanzado en cuanto a los hábitos de estudio y la capacidad de autocritica.

8. Presentar en público un programa adecuado a su nivel demostrando capacidad comunicativa y calidad artística. Mediante este criterio se pretende evaluar la capacidad de autocontrol y grado de madurez de su personalidad artística.

Lenguaje y técnicas de la música contemporánea

Descripción/contenidos.

- Se expondrán los conocimientos fundamentales del hecho musical en relación con la cultura contemporánea, desde una perspectiva histórica y sistemática.
- Análisis e interpretación de los contextos sociales en que se produce este hecho.
- Integración de la investigación e interpretación de cara a una comprensión global del fenómeno de la práctica musical.
- Desarrollo de las habilidades y adquisición de conocimientos que faciliten al alumno la percepción, la creación, la interpretación, la reflexión y la documentación musical.
- Asimilación de las principales teorías sobre la organización de la música contemporánea.
- Conocimiento de las posibilidades sonoras de la voz y de otros instrumentos o fuentes sonoras.
- Estudio del repertorio y de su contexto estilístico.

Competencias Transversales	Competencias Generales	Competencias Específicas
1,2,3,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15	1, 3, 12, 13, 14, 15	3,4, 5,8, 11

Criterios de evaluación:

1.- Conocer las técnicas instrumentales empleadas desde el a aparición de la orquesta barroca hasta nuestros días.

2.- Conocer la técnica particular de los instrumentos, tanto antiguos como modernos.

3.- Aplicar prácticas de la combinación instrumental, tanto en la música de cámara como en la de orquesta.

4.- Estudiar el desarrollo cronológico y analítico de la orquestación histórica.

Con este criterio se pretende evaluar dos aspectos diferenciados: el conocimiento detallado de la orquesta y la intervención de la evolución instrumental y sociológica que la provoca, atendiendo especialmente a los aspectos relacionados con la progresiva incorporación instrumental.

5.- Estudiar la evolución de los instrumentos, con especial atención a las nuevas técnicas contemporáneas.

Con este criterio se evalúa el desarrollo del conocimiento instrumental, incidiendo en las técnicas específicas de cada grupo instrumental –maderas, metal, percusión, instrumentos de teclado, instrumentos de cuerda pulsada y instrumentos de cuerda frotada, además de otros instrumentos no convencionales.

Música de Cámara

Descripción/contenidos.

- Práctica de la interpretación musical en grupo y en diferentes formaciones y repertorios.

TRIBUNA

Europa nos espera, todavía

Los alumnos de las Enseñanzas Artísticas Superiores han quedado fuera del campo de juego europeo
F. CARRERA, C. LUNA, L. MORENO Y M. VIEITES 2 MAY 2014 - 21:45 CET [1](#)

Europa es una oportunidad, no un obstáculo. Europa será en el futuro nuestro nuevo país, nuestro centro de estudio, nuestro ámbito de trabajo. Tras largos siglos de conformación de fuertes identidades nacionales y de historias con frecuencia divergentes, ha de pasar aún cierto tiempo para que los europeos asumamos con naturalidad esa condición común. Pero no hay otro escenario, son las reglas de una tendencia que no nos amedrenta: los españoles hemos demostrado capacidad para exportar nuestra brillante creatividad, nuestra capacidad de trabajo y liderazgo.

Para que todo lo anterior arraigue deben esbozarse herramientas y métodos de convergencia entre las diversidades nacionales, en una responsabilidad que comparten los Estados, el Parlamento Europeo y la Comisión. En el ámbito de la educación superior, fue la Declaración de Bolonia (1999) la que abordó la tarea de acercamiento entre las instituciones educativas (universidades) europeas, estableciendo un camino que ha ido consolidándose con documentos posteriores y, sobre todo, con acciones legislativas en los países que la firmaron. Para el discurso que nos ocupa, citaremos uno de los principios generales de dicha Declaración: "Promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio, prestando una atención particular al acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados, para los alumnos". Este objetivo parece haberse logrado con razonable éxito, y no hay mejor ejemplo que las estancias ERASMUS, que se han consolidado como una práctica habitual para los estudiantes universitarios europeos.

Sin embargo, hay un grupo de estudiantes que se ha quedado fuera de este proceso, un grupo al que se ha condenado a no ser europeo; una comunidad que ha permanecido desde siempre ajena al ámbito universitario y, como consecuencia, apartado de este proceso imparable y ampliamente beneficioso. Se trata de las desconocidas Enseñanzas Artísticas Superiores: la Música, la Danza, el Arte Dramático, la Conservación, el Diseño... disciplinas esenciales para el desenvolvimiento cultural de un país y de una Europa que necesita de la creatividad artística, también la española. Las artes no son universitarias, su alumnado carece de los derechos del universitario; su profesorado, su legislación o sus títulos tienen un estatus "especial" y "equivalente". ¿Por qué?, la explicación es muy sencilla: ningún Gobierno democrático ha querido abordar el proceso de integración de las enseñanzas artísticas en la universidad (con excepción de las Bellas Artes, claro), pese a tratarse de una reivindicación histórica por parte de los involucrados. Por tanto, y pese a ser considerados como enseñanzas superiores, la legislación regulatoria no es la universitaria sino aquella que reglamenta al resto de enseñanzas (la recién aprobada LOMCE y con anterioridad LOE y LOGSE, entre otras).

Y, como consecuencia, alumnos y profesores han quedado fuera de Europa: la imposibilidad de impartir doctorado, la ausencia de un proceso de acreditación, la falta del Suplemento Europeo al Título, expulsan al alumnado del campo de juego europeo, cercenando y limitando sus oportunidades de movilidad, tanto en su época estudiantil como en su desarrollo profesional, puesto que sus títulos tendrán graves dificultades de homologación. No es el interés de este escrito, pero el grado de abandono de estos estudios, las oportunidades robadas a su alumnado y profesorado, a las instituciones mismas, llenarían largas páginas de tristes pero certeras lamentaciones y agravios. La situación es de tal gravedad, sin embargo, que pone en riesgo la supervivencia de unos centros públicos con largas trayectorias y prestigio merecido.

Ante esta situación, y con el detonante de unas sentencias del Tribunal Supremo que impedía a los centros otorgar el título de “graduado/a”, alumnos, profesores, centros, asociaciones profesionales y sindicatos, unidos en la *Plataforma por la Integración de las Enseñanzas Artísticas en la Universidad*, intentamos establecer canales de comunicación con el Ministerio de Educación, que finalmente aceptó incluir en la LOMCE la posibilidad de adscribir aquellos centros que lo desearan a sus universidades de referencia. Era una solución parcial y por tanto indeseada, pero significaba un notable paso adelante. Salvado ese escollo encontramos uno nuevo, ingenuamente inesperado: la negativa de los consejeros autonómicos de educación a firmar unos convenios de adscripción sobre la que detentan la competencia. Y ahora sí, hemos encontrado una negativa absoluta, por razones no justificadas y por tanto imposibles de explicar al lector. Para que se nos entienda, la adscripción no cambia el régimen laboral del profesorado, pero da legitimidad a la titulación que recibe el alumnado. No hay por tanto una solicitud de carácter financiero ni una propuesta de mejora del estatus sociolaboral del profesorado.

Ya sea a nivel estatal o autonómico, parece que la única coincidencia de la totalidad de gobiernos ha sido su negativa a resolver el problema de las enseñanzas artísticas. Más que extraño, resulta grave comprobar las consecuencias de esta obstinación política: la regulación española dificulta, restringe oportunidades y derechos a esta comunidad, impide la movilidad laboral y estudiantil, en un proceso inverso al abordado por el resto de países europeos.

Ante la próxima cita electoral, los partidos políticos tienen una nueva oportunidad para resolver definitivamente un problema enquistado. Desde la *Plataforma* solicitamos que se haga efectivo un acuerdo nacional entre los diferentes partidos, que permita subsanar los errores cometidos por las diferentes administraciones hasta la fecha. Si persiste la situación discriminatoria que padecen los estudiantes de las disciplinas artísticas españolas por el incumplimiento del tratado de Bolonia, nos veremos obligados a denunciar esta circunstancia ante las instituciones europeas. Queremos confiar, una vez más, en la capacidad de gestión de nuestros representantes políticos y en su altura de miras para saber vislumbrar que nos encontramos ante una problemática histórica que está en sus manos solucionar.

Europa nos espera, pero también nos necesita; espera y necesita la creatividad de los artistas españoles, de sus científicos, de sus trabajadores. Por nuestra parte estamos no sólo dispuestos sino también preparados para asumir ese reto. Europa nos espera todavía, solo necesitamos que nuestros representantes políticos den un paso al frente y establezcan el marco que nos permita ser europeos de pleno derecho. Cada día que pasa es una oportunidad perdida: no malgastemos un solo día para hacer saber “que el sur también existe”.

Fernando Carrera Ramírez, Celestino Luna Manso, Lola Moreno Bonilla y Manuel Vieites García son profesores y miembros de la *Plataforma por la Integración de las Enseñanzas Artísticas en la Universidad*.

siendo su ratio de quince alumnos como máximo y cuatro como mínimo.

Quinto.

1. La oferta educativa de asignaturas optativas de cada centro deberá ser autorizada por la Dirección General de Administración Educativa. A tal efecto la dirección del centro encomendará a los departamentos didácticos la formulación de propuestas de asignaturas optativas, entre las cuales la Comisión de Coordinación Pedagógica seleccionará la oferta de asignaturas optativas del centro, atendiendo a los siguientes criterios:

—Garantía, por parte del centro, de la existencia de recursos materiales y didácticos.

—Cualificación, continuidad y disponibilidad horaria del profesorado.

—Existencia de un número de alumnos suficiente.

—Justificación de la materia desde la finalidad de mejorar la formación musical del alumnado.

—Suficiencia en la formulación de los objetivos y su contribución a la formación del alumnado.

—Independencia y diferenciación de sus contenidos con los de otras asignaturas del currículo.

—Coherencia entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

—Idoneidad de la metodología didáctica que se va a aplicar y los materiales curriculares en función de ésta.

—Procedimientos de evaluación y criterios de calificación del alumnado.

2. Dicha propuesta deberá ser remitida con anterioridad a la finalización del mes de febrero de cada curso académico a la Dirección Provincial de Educación, Cultura y Deporte correspondiente, y a la misma se acompañará la siguiente documentación:

a) Programación de cada asignatura incluyendo objetivos generales, contenidos, metodología didáctica y criterios de evaluación, así como relación numérica profesor/alumno.

b) Informe de la Comisión de Coordinación Pedagógica recogiendo las valoraciones efectuadas de acuerdo con los criterios enumerados en el punto 1 de este apartado cuarto.

c) Recursos didácticos de que dispone el centro para garantizar la adecuada impartición de las asignaturas seleccionadas.

d) Relación nominal del profesorado que se responsabilizará de la impartición de cada asignatura, cualificación alegada para ello y disponibilidad horaria lectiva.

e) Número de alumnos matriculados en cuarto curso de grado medio, en el año académico en que se formula la solicitud.

f) Ratio máxima y mínima de profesor/alumno.

3. Aun teniendo el número máximo de ocho asignaturas optativas ofertadas, los centros podrán solicitar para cada curso nueva oferta de optativas. En este caso, en la solicitud se especificará aquella o aquellas asignaturas que se sustituyen por las nuevas.

Sexto.

1. Cada Dirección Provincial supervisará las solicitudes de asignaturas optativas de oferta específica formuladas por los centros y, en su caso, comunicarán a los directores de los mismos las modificaciones que deban introducir en su propuesta. Como resultado de estas actuaciones se emitirá un informe individualizado por cada asignatura, comprobando que se cumplen los criterios señalados en el apartado quinto de esta Resolución.

2. Las Direcciones Provinciales remitirán, con anterioridad a la finalización del mes de marzo de cada curso académico, a la Dirección General de Administración Educativa un Informe global sobre las solicitudes de asignaturas optativas junto con la documentación respectiva recibida de los centros, incluyendo en el mismo la propuesta de autorización y/o, en su

caso, eliminación de asignaturas de la oferta del centro. Asimismo este Informe contendrá una relación actualizada de las asignaturas optativas que se imparten en cada centro.

3. Cuando una asignatura optativa no se imparta en el período de dos cursos académicos consecutivos, se eliminará de la oferta.

Séptimo.

1. La Dirección General de Administración Educativa resolverá en el plazo de quince días a partir de la recepción del Informe remitido por las Direcciones Provinciales de Educación, Cultura y Deporte.

2. Las asignaturas optativas autorizadas serán incluidas en el proyecto curricular del centro y podrán impartirse desde el curso académico siguiente a su autorización, sin necesidad de nueva tramitación, siempre que no se modifique ningún aspecto esencial del currículo autorizado.

Octavo.

1. Excepcionalmente para el curso 2004-2005, los centros remitirán a las Direcciones Provinciales correspondientes, antes del 15 de junio de 2004, propuesta de solicitud de oferta de nuevas asignaturas optativas.

2. Asimismo y en el mismo plazo reflejado en el punto anterior, los centros que sobrepasen el número máximo establecido en esta resolución deberán remitir propuesta de las asignaturas optativas que desaparecen de la oferta.

3. Una vez remitida toda la documentación a las Direcciones Provinciales, éstas remitirán un Informe a la Dirección General de Administración Educativa antes del 1 de julio de 2004.

4. La Dirección General de Administración Educativa resolverá antes del 15 de julio de 2004.

5. Una vez conocido el listado de asignaturas autorizadas, el centro convocará a los alumnos matriculados para que procedan a la elección de las optativas que les corresponda cursar.

Zaragoza, 4 de mayo de 2004.

**La Directora General de Administración
Educativa,
M^a VICTORIA BROTO COSCULLUELA**

1442 RESOLUCION de 4 de mayo de 2004, de la Dirección General de Administración Educativa, sobre las asignaturas optativas del grado superior de las enseñanzas de música en el Conservatorio Superior de Música de Aragón.

La Orden de 8 de julio de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen los aspectos generales del currículo del grado superior de las enseñanzas musicales conforme a la nueva regulación del sistema educativo y se determina con carácter experimental el desarrollo curricular de los cursos que comprenden estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón, establece en su artículo 6º los diferentes tipos de asignaturas que los alumnos deben cursar en este grado.

Entre las asignaturas que componen el currículo del grado superior se establecen las asignaturas optativas en el apartado b) del artículo 6º de la mencionada Orden.

Con el fin de normalizar la oferta, la valoración, la autorización y la enseñanza de las asignaturas optativas del grado superior, se resuelve:

Primero.

1. La oferta de asignaturas optativas del grado superior de música en el Conservatorio Superior de Música de Aragón tratará de responder a los diferentes intereses, motivaciones y exigencias profesionales del alumnado, con el fin de incidir en la cualificación de estos estudios superiores.

Segundo.

1. De acuerdo con lo establecido en el artículo 6º.b) de la

Orden de 8 de julio de 2002, además de las asignaturas obligatorias de cada especialidad y asignaturas de libre elección, los alumnos cursarán asignaturas optativas distribuidas a lo largo del grado superior, según especialidades.

2. La carga lectiva de las asignaturas optativas no podrá ser, en ningún caso, superior a 6 créditos, ni inferior a 3, y su duración será, como mínimo, cuatrimestral.

3. La elección de una asignatura optativa no condicionará la elección de otra, salvo que el desarrollo de su programación requiriese más de un curso para su impartición y así hubiese sido expresamente autorizada.

4. En la solicitud de preinscripción cada alumno especificará, por orden de preferencia, todas las asignaturas ofertadas por el centro, las cuales le serán adjudicadas por el mismo orden en función de las vacantes existentes y la relación numérica profesor/alumno que se establezca en la programación didáctica de cada asignatura optativa.

5. Cuando un alumno no supere una asignatura optativa podrá elegir entre realizarla de nuevo en el caso de que el centro la siga ofreciendo, o bien cursar otra de entre las que se ofrezcan en el curso siguiente, siempre que no se agote el número de convocatorias establecidas en el artículo 14.3 de la Orden de 25 de junio de 1999 del Ministerio de Educación y Cultura, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de música, y dentro de los límites de permanencia que establece el artículo 11 de la Orden de 8 de julio de 2002.

Tercero.

1. La oferta educativa contendrá un mínimo de seis asignaturas optativas.

2. Las asignaturas optativas se pondrán en función de la cualificación y dedicación del profesorado existente en el centro y de la infraestructura del mismo.

Cuarto.

1. La oferta educativa de asignaturas optativas del Conservatorio Superior de Música de Aragón deberá ser autorizada por la Dirección General de Administración Educativa. A tal efecto la dirección del centro encomendará a los departamentos didácticos la formulación de propuestas de asignaturas optativas, entre las cuales la Comisión de Gobierno seleccionará la oferta de asignaturas optativas del centro, atendiendo a los siguientes criterios:

—Adecuación de la asignatura propuesta al grado de especialización de la misma, valor informativo y contenido académico

—Cualificación, continuidad y disponibilidad horaria del profesorado.

—Equilibrio de la oferta general del centro en relación con las diferentes especialidades que se imparten.

—Dimensión de la oferta global en relación con la matrícula prevista.

2. Dicha propuesta deberá ser remitida con anterioridad a la finalización del mes de febrero de cada curso académico a la Dirección Provincial de Educación, Cultura y Deporte de Zaragoza, y a la misma se acompañará la siguiente documentación:

a) Programación de cada asignatura incluyendo objetivos generales, contenidos, metodología didáctica y criterios de evaluación, así como relación numérica profesor/alumno.

b) Informe de la Comisión de Gobierno recogiendo las valoraciones efectuadas de acuerdo con los criterios enumerados en el punto 1 de este apartado cuarto.

c) Recursos didácticos de que dispone el centro para garantizar la adecuada impartición de las asignaturas seleccionadas.

d) Relación nominal del profesorado que se responsabilizará de la impartición de cada asignatura, cualificación alegada para ello y disponibilidad horaria lectiva.

e) Número de alumnos matriculados en cada curso, en el año académico en que se formula la solicitud.

f) Ratio máxima y mínima de profesor/alumno.

Quinto.

1. La Dirección Provincial de Educación, Cultura y Deporte de Zaragoza supervisará las solicitudes de asignaturas optativas de oferta específica formuladas y, en su caso, comunicará al director del centro las modificaciones que deba introducir en su propuesta. Como resultado de estas actuaciones se emitirá un informe individualizado por cada asignatura, comprobando que se cumplen los criterios señalados en el apartado cuarto de esta Resolución.

2. La Dirección Provincial de Educación, Cultura y Deporte de Zaragoza remitirá, con anterioridad a la finalización del mes de marzo de cada curso académico, a la Dirección General de Administración Educativa un Informe global sobre las solicitudes de asignaturas optativas junto con la documentación respectiva recibida, incluyendo en el mismo la propuesta de autorización y/o, en su caso, eliminación de asignaturas de la oferta del centro. Asimismo este Informe contendrá una relación actualizada de las asignaturas optativas que se imparten.

3. Solamente se podrá ofrecer como asignaturas optativas aquellas que previamente hayan sido autorizadas por la Dirección General de Administración Educativa.

4. Cuando una asignatura optativa no se imparta en el período de dos cursos académicos consecutivos, se eliminará de la oferta.

Sexto.

1. La Dirección General de Administración Educativa resolverá en el plazo de quince días a partir de la recepción del Informe remitido por la Dirección Provincial de Educación, Cultura y Deporte de Zaragoza.

2. Las asignaturas optativas autorizadas serán incluidas en el proyecto curricular del centro y podrán impartirse desde el curso académico siguiente a su autorización, sin necesidad de nueva tramitación, siempre que no se modifique ningún aspecto esencial del currículo autorizado.

Séptimo.

1. Excepcionalmente para el curso 2004-2005, el Conservatorio Superior de Música de Aragón remitirá a la Dirección Provincial de Educación, Cultura y Deporte de Zaragoza, antes del 15 de junio de 2004, propuesta de solicitud de oferta de nuevas asignaturas optativas.

2. Una vez remitida toda la documentación a la Dirección Provincial, ésta remitirá un Informe a la Dirección General de Administración Educativa antes del 1 de julio de 2004.

3. La Dirección General de Administración Educativa resolverá antes del 15 de julio de 2004.

4. Una vez conocido el listado de asignaturas autorizadas, el centro convocará a los alumnos matriculados para que procedan a la elección de las optativas que les corresponda cursar.

Zaragoza, 4 de mayo de 2004.

**La Directora General de Administración Educativa,
M^a VICTORIA BROTO COSCULLUELA**

DEPARTAMENTO DE MEDIO AMBIENTE

1443

RESOLUCION de 27 de abril de 2004, de la Presidencia del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental, sobre delegación de competencias en el Director del Instituto Aragonés de Gestión Ambiental.

El Decreto Legislativo 2/2001, de 3 de julio, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón, establece en su artículo 34 que los órganos de la Administración autonómica podrán delegar el ejercicio de competencias que tengan atribuidas en otros órganos.

Por su lado, el artículo 4 de la Ley 23/2003, de 23 de

RESOLUCIÓN DE 12 DE JUNIO DE 2013, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA POR LA QUE SE AUTORIZA CON CARÁCTER EXCEPCIONAL EN EL CURSO ACADÉMICO 2013-2014 LA OFERTA DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DE LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA EN EL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE ARAGÓN.

La Resolución de 4 de mayo de 2004, de la Dirección General de Administración Educativa, regula el procedimiento de autorización de las asignaturas optativas del grado superior de las enseñanzas de música, con la finalidad de normalizar la oferta, la valoración, la autorización y la enseñanza de las asignaturas optativas del grado superior conforme a la Orden de 8 de julio de 2002, del Departamento de Educación y Cultura, por la que se establecen los aspectos generales del currículo del grado superior de las enseñanzas musicales conforme a la nueva regulación del sistema educativo y se determina con carácter experimental el desarrollo curricular de los cursos que comprenden estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón.

La Instrucción de la Directora General de Ordenación Académica, de 23 de febrero de 2012, regula el procedimiento de autorización de las asignaturas optativas en las enseñanzas superiores de música con la finalidad de normalizar, valorar, autorizar y adecuar la enseñanza a la nueva ordenación del sistema educativo establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La Resolución de 9 de julio de 2012, de la Dirección General de Ordenación Académica autoriza la oferta de asignaturas optativas de las enseñanzas superiores de música en el conservatorio superior de música de Zaragoza desde el curso académico 2012-2013.

Recibido informe del Conservatorio Superior de Música sobre previsión de alumnado por planes de estudios LOGSE y LOE para el curso académico 2013-2014 e informe y propuesta de la Inspección educativa sobre la solicitud realizada por el Conservatorio Superior de Música,

SE RESUELVE:

Primero

En atención a que no resulta posible establecer la ratio mínima de alumnos existentes en el plan de estudios establecido por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (LOGSE), se autoriza al Conservatorio Superior de Música para que pueda ofertar al alumnado del mencionado plan las asignaturas optativas que se establecen para los alumnos del plan de estudios establecido por la Ley Orgánica 2/2006 (LOE) y en los mismos términos

Segundo

Autorizar con carácter excepcional para el curso académico 2013-2014 en el Conservatorio Superior de Música la oferta de las asignaturas optativas que se relacionan conforme al plan de estudios establecido por la Ley Orgánica 2/2006 (LOE):

	<u>Asignatura</u>	<u>Ratio mínima de alumnos</u>	<u>SEMESTRE</u>	<u>ESPECIALIDAD/ ITINERARIO</u>
Nº1	"Miedo escénico – I"	10	1º Sem	TODOS
	"Miedo escénico - II"	10	2º Sem	TODOS

Nº2	"Miedo escénico - III"	10	1º Sem	TODOS
	"Miedo escénico - IV"	10	2º Sem	TODOS
Nº3	"Técnicas de Grabación -I"	10	1º Sem	TODOS
	"Técnicas de Grabación -II"	10	2º Sem	TODOS
Nº4	"Técnicas de Grabación -III"	10	1º Sem	TODOS
	"Técnicas de Grabación -IV"	10	2º Sem	TODOS
Nº5	"Técnicas de Grabación -V"	10	1º Sem	TODOS
	"Técnicas de Grabación -VI"	10	2º Sem	TODOS
Nº6	"Música para Audiovisuales. Análisis de música para la imagen - I"	5	1º Sem	TODOS
	"Música para Audiovisuales. Análisis de música para la imagen - II"	5	2º Sem	TODOS
Nº7	"Polifonía vocal - I"	8	1º Sem	<u>EXCEPTO</u> Composición, Dirección, Clave, Flauta de Pico y Órgano
	"Polifonía vocal - II"	8	2º Sem	
Nº8	"Didáctica de los Instrumentos de Cuerda - III"	5	1º Sem	CUERDA
	"Didáctica de los Instrumentos de Cuerda - IV"	5	2º Sem	CUERDA
Nº9	"Didáctica de los Instrumentos de Cuerda - V"	5	1º Sem	CUERDA
	"Didáctica de los Instrumentos de Cuerda - VI"	5	2º Sem	CUERDA
Nº10	"Técnica Alexander -I"	5	1º Sem	COMPOSICIÓN DIRECCIÓN
	"Técnica Alexander -II"	5	2º Sem	
Nº11	"Técnica Alexander -III"	8	1º Sem	TODOS
	"Técnica Alexander -IV"	8	2º Sem	TODOS
Nº12	"Técnica Alexander -V"	4	1º Sem	TODOS
	"Técnica Alexander -VI"	4	2º Sem	TODOS
Nº13	"Prácticas de Taller de dirección -I"	10	1º Sem	Excepto Composición, Dirección
	"Prácticas de Taller de dirección -II"		2º Sem	
Nº14	"Prácticas de electroacústica -I"	3	1º Sem	Excepto Composición, Dirección
	"Prácticas de electroacústica -II"	3	2º Sem	

Nº15	"Prácticas de Taller de composición -I"	10	1º Sem	Para alumnos de INTERPRETACIÓN* que participen en los encuentros de los alumnos de prácticas de la especialidad de Dirección
	"Prácticas de Taller de composición -II"	10	2º Sem	
		*Itinerarios de Instrumentos de Viento excepto Saxofón		

Tercero

Se incluirá en la oferta educativa del Conservatorio Superior de Música dichas asignaturas optativas teniendo en cuenta la estructura organizativa del centro en función de la planificación educativa del curso académico 2013-2014.

Cuarto

Las asignaturas optativas relacionadas anteriormente, solo se podrán impartir con carácter excepcional en el curso académico 2013-2014 y serán incluidas en el proyecto curricular del centro.

Quinto

Las enseñanzas de las materias optativas sólo podrán ser impartidas al número mínimo de alumnos establecido. No obstante, cuando circunstancias excepcionales así lo aconsejen y previa solicitud razonada del Director del Centro, el Director General responsable de las enseñanzas artísticas superiores, con informe de la Inspección educativa, podrá autorizar que se impartan las enseñanzas de materias optativas a un número menor de alumnos.

Sexto

Las asignaturas optativas aprobadas podrán ser ofertadas por el centro con carácter excepcional para el curso académico 2013-2014, de acuerdo con sus disponibilidades docentes, las necesidades formativas y la demanda del alumnado. No obstante, los alumnos podrán cursar una única vez las materias establecidas con una misma denominación.

Zaragoza, 12 de junio de 2013

EL DIRECTOR GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA



Marco A. Rando Rando

SR. DIRECTOR DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA

Dirección
Conservatorio Superior de Música
Vía Hispanidad, 22
50009 Zaragoza

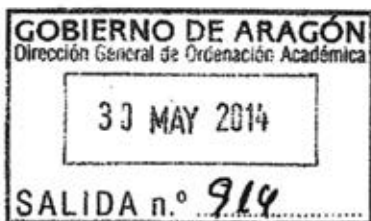
Ref.: MRR/yl
Nº Entrada:
Asunto: Rdo. Resolución optativas

Se remite Resolución de 29 de mayo de 2014, de la Dirección General De Ordenación Académica por la que se autoriza en el curso académico 2014-2015 la oferta de asignaturas optativas de las enseñanzas superiores de música en el Conservatorio Superior de Música de Aragón, para su conocimiento y publicación en el tablón de anuncios y en la web del centro.

Zaragoza, 30 de mayo de 2014

EL DIRECTOR GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA


Fdo.:  Rando Rando



RESOLUCIÓN DE 29 DE MAYO DE 2014, DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA POR LA QUE SE AUTORIZA EN EL CURSO ACADÉMICO 2014-2015 LA OFERTA DE ASIGNATURAS OPTATIVAS DE LAS ENSEÑANZAS SUPERIORES DE MÚSICA EN EL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE ARAGÓN.

La Instrucción de la Directora General de Ordenación Académica, de 23 de febrero de 2012, regula el procedimiento de autorización de las asignaturas optativas en las enseñanzas superiores de música con la finalidad de normalizar, valorar, autorizar y adecuar la enseñanza a la nueva ordenación del sistema educativo establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La Resolución de 9 de julio de 2012, de la Dirección General de Ordenación Académica autorizó la oferta de asignaturas optativas de las enseñanzas superiores de música en el conservatorio superior de música de Zaragoza desde el curso académico 2012-2013.

La Resolución de 12 de junio de 2013, de la Dirección General de Ordenación Académica autorizó con carácter excepcional la oferta de asignaturas optativas de las enseñanzas superiores de música en el conservatorio superior de música de Aragón en el curso académico 2013-2014.

Recibida propuesta del Conservatorio Superior de Música para el curso académico 2014-2015 y vistos informe y propuesta de la Inspección educativa sobre la solicitud realizada por el Conservatorio Superior de Música,

SE RESUELVE:

Primero

Autorizar para el curso académico 2014-2015 en el Conservatorio Superior de Música la oferta de las asignaturas optativas que se relacionan conforme al plan de estudios establecido por la Ley Orgánica 2/2006 (LOE):

ASIGNATURA	Ratio alumnos	SEMESTRE	ESPECIALIDAD/ITINERARIO	
Nº 1 "Técnica Alexander y Estudio Musical" I	6 - 10	1º Sem	INTERPRETACIÓN Todos los Itinerarios	
"Técnica Alexander y Estudio Musical" II	6 - 10	2º Sem	Cursos 2º y 3º	
Nº2 "Técnica Alexander y Estudio Musical" III	6 - 10	1º Sem	INTERPRETACIÓN Todos los Itinerarios	
"Técnica Alexander y Estudio Musical" IV	6 - 10	2º Sem	Curso 3º	
Nº3 "Acústica" I	12 - 20	1º Sem	COMPOSICIÓN Y DIRECCIÓN Curso 1º	INTERPRETACIÓN Todos los Itinerarios Cursos 1º, 2º y 3º
"Acústica" II	12 - 20	2º Sem		
Nº4 "Artes Performativas" I	12 - 20	1º Sem	COMPOSICIÓN Y DIRECCIÓN Curso 1º	INTERPRETACIÓN Todos los Itinerarios Cursos 1º, 2º y 3º
"Artes Performativas" II	12 - 20	2º Sem		
Nº5 "Audiovisuales: Análisis de música para la imagen" I	5 - 15	1º Sem	COMPOSICIÓN Y DIRECCIÓN Curso 1º	INTERPRETACIÓN Todos los Itinerarios Cursos 1º, 2º y 3º
"Audiovisuales: Análisis de música para la imagen" II	5 - 15	2º Sem		

Nº6	"Coro de Cámara y Práctica y Dinámica de Ensayo" I	6 - 10	1º Sem	INTERPRETACIÓN	
	"Coro de Cámara y Práctica y Dinámica de Ensayo" II	6 - 10	2º Sem	Itinerarios No Orquestales Cursos 1º, 2º y 3º	Itinerarios Orquestales Curso 3º
Nº7	"Coro de Cámara y Práctica y Dinámica de Ensayo" III	6 - 10	1º Sem	INTERPRETACIÓN	
	"Coro de Cámara y Práctica y Dinámica de Ensayo" IV	6 - 10	2º Sem	Itinerarios No Orquestales Cursos 2º y 3º	Itinerarios Orquestales Curso 3º
Nº8	"Didáctica de los Instrumentos de Cuerda" III	1 - 1	1º Sem	INTERPRETACIÓN Itinerarios de CUERDA Cursos 2º y 3º	
	"Didáctica de los Instrumentos de Cuerda" IV	1 - 1	2º Sem		
Nº9	"Didáctica de los Instrumentos de Cuerda" V	1 - 1	1º Sem	INTERPRETACIÓN Itinerarios de CUERDA Cursos 3º	
	"Didáctica de los Instrumentos de Cuerda" VI	1 - 1	2º Sem		
Nº10	"Introducción a la Didáctica del Piano" I	4 - 10	1º Sem	INTERPRETACIÓN Itinerario de PIANO Cursos 1º, 2º y 3º	
	"Introducción a la Didáctica del Piano" II	4 - 10	2º Sem		
Nº11	"Dirección de conjuntos de Viento y Percusión" I	6 - 8	1º Sem	INTERPRETACIÓN Itinerarios de VIENTO y PERCUSIÓN Cursos 1º, 2º y 3º	
	"Dirección de conjuntos de Viento y Percusión" II	6 - 8	2º Sem		
Nº12	"Estética" I	10 - 25	1º Sem	COMPOSICIÓN Y DIRECCIÓN Curso 1º	INTERPRETACIÓN Todos los Itinerarios Cursos 1º, 2º y 3º
	"Estética" II	10 - 25	2º Sem		
Nº13	"Herramientas para la profesionalización artística y la gestión cultural" I (*)	6 - 12	1º Sem	COMPOSICIÓN Y DIRECCIÓN Curso 1º	INTERPRETACIÓN Todos los Itinerarios Cursos 1º, 2º y 3º
	"Herramientas para la profesionalización artística y la gestión cultural" II (*)	6 - 12	2º Sem		
(*) Condicionada: El plan docente deberá estar diferenciado para cada uno de los semestres y debe modificarse la temporalización					
Nº14	"Historia del Arte" I	14 - 20	1º Sem	COMPOSICIÓN Y DIRECCIÓN Curso 1º	INTERPRETACIÓN Todos los Itinerarios Cursos 1º, 2º y 3º
	"Historia del Arte" II	14 - 20	2º Sem		
Nº15	"Voz: Educación y Práctica" I	6 - 10	1º Sem	COMPOSICIÓN Y DIRECCIÓN Curso 1º	INTERPRETACIÓN Todos los Itinerarios Cursos 1º, 2º y 3º
	"Voz: Educación y Práctica" II	6 - 10	2º Sem		
Nº16	"Música y Sociedad" I	10 - 25	1º Sem	COMPOSICIÓN Y DIRECCIÓN Curso 1º	INTERPRETACIÓN Todos los Itinerarios Cursos 1º, 2º y 3º
	"Música y Sociedad" II	10 - 25	2º Sem		
Nº17	"Práctica interpretativa de los siglos XVII y XVIII" I	2 - 12	1º Sem	COMPOSICIÓN Y DIRECCIÓN Curso 1º	INTERPRETACIÓN Todos los Itinerarios Cursos 1º, 2º y 3º
	"Práctica interpretativa de los siglos XVII y XVIII" II		2º Sem		

Nº18	"Técnicas de Grabación" I	12 - 20	1º Sem	COMPOSICION Y DIRECCION Curso 1º	INTERPRETACIÓN Todos los Itinerarios Cursos 1º, 2º y 3º
	"Técnicas de Grabación" II	12 - 20	2º Sem		
Nº19	"Técnicas de Grabación" III	8 - 15	1º Sem	INTERPRETACIÓN Todos los Itinerarios Cursos 2º y 3º	
	"Técnicas de Grabación" IV	8 - 15	2º Sem		
Nº20	"Técnicas de Grabación" V	4 - 7	1º Sem	INTERPRETACIÓN Todos los Itinerarios Curso 3º	
	"Técnicas de Grabación" VI	4 - 7	2º Sem		

Tercero

La asignatura optativa "Herramientas para la profesionalización artística y la gestión cultural I y II", solo se podrá incluir en la oferta educativa si se llevan a cabo la diferenciación para cada uno de los semestres del plan docente y se modifica la temporalización.

Cuarto

Se incluirá en la oferta educativa del Conservatorio Superior de Música las asignaturas optativas teniendo en cuenta la estructura organizativa del centro en función de la planificación educativa del curso académico 2014-2015.

Quinto

Las asignaturas optativas relacionadas anteriormente, solo se podrán impartir el curso académico 2014-2015 y serán incluidas en el proyecto curricular del centro.

Sexto

Las enseñanzas de las materias optativas sólo podrán ser impartidas al número mínimo de alumnos establecido. No obstante, cuando circunstancias excepcionales así lo aconsejen y previa solicitud razonada del Director del Centro, el Director General responsable de las enseñanzas artísticas superiores, con informe de la Inspección educativa, podrá autorizar que se impartan las enseñanzas de materias optativas a un número menor de alumnos.

Séptimo

Las asignaturas optativas aprobadas podrán ser ofertadas por el centro para el curso académico 2014-2015, de acuerdo con sus disponibilidades docentes, las necesidades formativas y la demanda del alumnado. No obstante, los alumnos podrán cursar una única vez las materias establecidas con una misma denominación.

Zaragoza, 29 de mayo de 2014

EL DIRECTOR GENERAL DE ORDENACIÓN ACADÉMICA


Mareo Rando Rando

SR. DIRECTOR DEL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE ARAGÓN

1. Datos generales de la asignatura

- Nombre de la asignatura: **Técnicas de relajación/Técnica Alexander I**
- Tipo de asignatura: **Obligatoria**
- Impartición (*primer semestre, segundo semestre*): **primer Semestre**
- Créditos ECTS: **0.5** Valor total en horas (*1 crèdit=30h*): **15**
- Distribución del número total de horas de la asignatura en

Horas presenciales lectivas (<i>clases individuales, clases colectivas</i>):	13
Estimación de otras horas presenciales : Clases magistrales, audiciones, exámenes...	0
Estimación de horas para el estudio y el aprendizaje autónomo:	2

- Profesor/a, profesores/ras de la asignatura y correo electrónico
 - **Rafael García Martínez** garcirafael65@gmail.com
- Departamento: **Teoría, Composición y Dirección**

2. Competencias que se desarrollan en la asignatura (ver Anexo I)

- La asignatura técnica Alexander pretende desarrollar el interés de los estudiantes en el funcionamiento corporal general y el particular relacionado con la interpretación musical.
- En este **primer cuatrimestre** de la asignatura se pretende activar en el alumno la curiosidad por aquellos aspectos fisiológicos que pueden ser determinantes para su mejora instrumental, tanto a nivel de salud como de rendimiento.
- Entre los intereses principales de la asignatura se encuentra:
 - o El incremento de las habilidades de observación visual y cinestésica y su relación con el resultado sonoro.
 - o Desarrollar la capacidad de incidir en la conducta del estudio desde la perspectiva de la mejora del uso corporal.
 - o Incentivación de la autorregulación corporal a partir de un incremento de la consciencia (metacognición).

3. Descripción / Contenidos (ver Anexo II)

- La asignatura presenta desde diferentes vertientes aquellos aspectos que pueden incrementar el conocimiento del alumno en relación con la postura y con el movimiento corporal implicado en la acción musical.
- Las cuestiones anatómicas básicas forman parte de los contenidos de la asignatura. De esta manera el alumno es capaz de generar un mapa corporal mental (representación mental) de los elementos anatómicos responsables de un mejor uso y funcionamiento durante la actividad musical.

- El conocimiento de las ideas operativas de la técnica Alexander que se va mostrando a lo largo de los semestres aporta las herramientas de las que los alumnos pueden servirse para su aplicación en cada caso individual. Entre dichos conceptos operativos se encuentran:
 - o Consciencia sensorial imprecisa.
 - o Resistencia a la modificación de los mecanismos posturales inadecuados.
 - o La facultad de inhibir las respuestas estereotipadas ante la acción musical.
 - o Optimización de la dirección del movimiento desde el pensamiento.

4. Objetivos generales

Entre los objetivos generales se encuentran:

- Conocimiento básico de las nociones anatómicas útiles para la actividad musical.
- Conocimiento y práctica de los principios de flexibilidad y firmeza.
- Conocimiento del concepto de Utilización del cuerpo y su repercusión en el funcionamiento musical
- Destacar la importancia de la observación para identificar un mal uso corporal en la actividad musical.
- Elevar el grado de consciencia sensorial propioceptiva (cinestésica).
- Conocimiento y práctica de la posición semi-supina.
- Conocimiento del principio operativo de la Inhibición en el contexto de la técnica Alexander.

5. Organización general de la asignatura

- Las clases son de carácter global y muestran una combinación de fórmulas didácticas:
 - Explicaciones sobre temas concretos (anatomía, principios básicos, etc.),
 - Realización de experiencias corporales prácticas en grupo y por parejas,
 - Debate sobre determinados temas propuestos por el profesor,
 - Redacción por parte de los alumnos de informes sobre el contenido de las clases.
 - Visionado de vídeos y fotografías que ilustren la diversidad de opciones en relación con el uso corporal del músico.
- Los alumnos deberán realizar un trabajo propuesto por el profesor de la asignatura. (ver también apartado 6 Evaluación del Aprendizaje)
 - Este trabajo tiene como cometido integrar los contenidos practicados en clase y operativizarlos individualmente con el fin de transferir este conocimiento a la actividad instrumental particular.
 - El trabajo para este primer cuatrimestre TA I está basado en la aplicación del concepto de inhibición en el trabajo técnico instrumental. Los alumnos deberán elegir un fragmento de carácter técnico de su instrumento (escalas, arpeggios, o algún estudio de baja dificultad técnica) e incorporar pausas medidas (silencios) con el fin de identificar un mal uso corporal y corregirlo.

Una vez practicado, los alumnos deberán redactar tanto el procedimiento que han seguido como las conclusiones a las que han llegado.

6. Evaluación del aprendizaje

Criterios de Evaluación

1. Mostrar una buena realización de los trabajos pertinentes (el obligatorio sobre la Inhibición y el opcional sobre dos capítulos del libro citado anteriormente).
2. Demostrar que se ha comprendido el concepto de inhibición de la técnica Alexander.
3. Mostrar una adecuada utilización de las pausas sugeridas para la realización del trabajo.
4. Mostrar una clara argumentación del procedimiento seguido en la realización del trabajo y de los beneficios obtenidos por el mismo.

Sistemas de Evaluación

- EVALUACIÓN ORDINARIA: aquella que corresponde a la primera y segunda convocatoria evaluada por el profesor. Consistente en:
 - o Realización de un trabajo: Para **el primer cuatrimestre** será sobre el concepto de la inhibición y su potencial capacidad para modificar hábitos corporales inadecuados (ver Organización General de la Asignatura)
 - o Los alumnos que pretendan mejorar su calificación podrán realizar un segundo trabajo opcional, sobre dos capítulos a determinar por el profesor de los libros: "Optimiza tu Actividad Musical. La técnica Alexander en la Música" y "Técnica Alexander para Músicos" (ver bibliografía).
- EVALUACIÓN SUSTITUTORIA:
Dirigida a aquellos alumnos que hayan sobrepasado las tres faltas injustificadas.
 - o Los alumnos que se encuentren en esta situación deberán realizar además del trabajo propuesto, un examen oral basado en los capítulos 1-4 del libro "Técnica Alexander para Músicos".
 - o Esta evaluación sustitutoria se califica en un 70 % en el acto del examen.
- EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA: (la que corresponde a tercera y cuarta convocatoria siempre por tribunal que nombra la dirección del centro.)
 - o Para aquellos alumnos que se encuentren en tercera o cuarta convocatoria deberán y deberá examinarse con un tribunal nombrado al efecto y formado por al menos tres profesores del departamento, debiendo realizar una exposición de un trabajo ajustado a los objetivos generales de la asignatura.
 - o Esta evaluación extraordinaria se califica en un 70 % en el acto del examen.

Actividades de evaluación y su relación con la calificación final

Actividad o registro de evaluación	Periodo o momento de realización	Porcentaje en la calificación final
Asistencia y seguimiento de las clases	Evaluación continua	40%
presentación de trabajos	Evaluación continua	60%

Criterios de calificación

El sistema de calificación empleado será el establecido en el artículo 9 del Real Decreto 1614/2009. Los resultados obtenidos por el estudiante en cada una de las asignaturas del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

0-4,9: Suspenso (SS).

5,0-6,9: Aprobado (AP).

7,0-8,9: Notable (NT).

9,0-10: Sobresaliente (SB).

La mención de «Matrícula de Honor» podrá ser otorgada a los estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9,0. Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los estudiantes matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de estudiantes matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola «Matrícula de Honor». En el caso de existir más de dos agrupaciones que pudieran optar a esta calificación la Matrícula de Honor se realizará a través de un recital público y será evaluada por un tribunal de la especialidad-

7. Fuentes de información básica

ENLACES RECOMENDADOS

- The complete guide to the Alexander Technique: <http://www.alexandertechnique.com/>
- The Society of Teachers of The Alexander Technique: <http://www.stat.org.uk/>

BIBLIOGRAFÍA

Gelb, M (1981). *El cuerpo recobrado*. Barcelona:Urano
Alexander, F.M. (1932). *El Uso de Sí mismo*. Barcelona: Urano
Brennan, B. (2001) *El manual de la Técnica Alexander*. Paidotribo.
Calais-Germain; B. *Anatomía para el movimiento*. Girona: Curbet y Marqués Impressors, S.L.

- De Alcántara, P. (1997).** *A Musician's Guide to the Alexander Technique*. Oxford University Press.
- Drake, J (1991).** *Postura Sana*. Madrid: Martínez Roca.
- García, R. (2011).** *Optimiza tu actividad musical. La técnica Alexander en la música*. Rivera editores.
- García, R. (2012).** Técnica Alexander y el trabajo orquestal. *En concierto Clásico*. Septiembre
- García, R. (2013).** *Técnica Alexander para Músicos*. Robinbook. Colección Ma non troppo.
- Herrigel, E. (1968).** *Zen y el arte del tiro con arco*. Kier.
- Freres, M y Mairlot, M.B. (2000)** *Claves y Maestros de la postura*. Barcelona: Paidotribo.
- MacDonald, R. (2006).** *Los secretos de la Técnica Alexander*. Taschen
- Stevens, C . (1998).** *La Técnica Alexander*. Kairós
- Warlow, W. (1992).** *El principio de Matthias Alexander*. Paidós

1. Datos generales de la asignatura

- Nombre de la asignatura: **Técnicas de relajación/Técnica Alexander II**
- Tipo de asignatura: **Obligatoria**
- Impartición (*primer semestre, segundo semestre*): **Segundo Semestre**
- Créditos ECTS: **0.5** Valor total en horas (*1 crèdit=30h*): **15**
- Distribución del número total de horas de la asignatura en

Horas presenciales lectivas (<i>clases individuals, clases colectivas</i>):	13
Estimación de horas no presenciales : Realización de trabajos	2

- Profesor/a, profesores/ras de la asignatura y correo electrónico
 - **Rafael García Martínez** garcirafael65@gmail.com
- Departamento: **Teoría, composición y dirección**

2. Competencias que se desarrollan en la asignatura (ver Anexo I)

- La asignatura técnica Alexander pretende desarrollar el interés de los estudiantes en el funcionamiento corporal general y el particular relacionado con la interpretación musical.
- En el **segundo cuatrimestre** se pretende seguir despertando en el alumno la curiosidad por aquellos aspectos fisiológicos que pueden ser determinantes para su mejora instrumental, tanto a nivel de salud como de rendimiento.
- Entre los intereses principales de la asignatura se encuentra:
 - El incremento de las habilidades de observación visual y cinestésica y su relación con el resultado sonoro.
 - Desarrollar la capacidad de incidir en la conducta del estudio desde la perspectiva de la mejora del uso corporal.
 - Incentivación de la autorregulación corporal a partir de un incremento de la consciencia (metacognición).

3. Descripción / Contenidos (ver Anexo II)

- La asignatura presenta desde diferentes vertientes aquellos aspectos que pueden incrementar el conocimiento del alumno en relación con la postura y con el movimiento corporal implicado en la acción musical.
- Las cuestiones anatómicas básicas forman parte de los contenidos de la asignatura. De esta manera el alumno es capaz de generar un mapa corporal mental (representación mental) de los elementos anatómicos responsables de un mejor uso y funcionamiento durante la actividad musical.

- El conocimiento de las ideas operativas de la técnica Alexander que se va mostrando a lo largo de los semestres aporta las herramientas de las que los alumnos pueden servirse para su aplicación en cada caso individual. Entre dichos conceptos operativos se encuentran:
 - o Consciencia sensorial imprecisa.
 - o Resistencia a la modificación de los mecanismos posturales inadecuados.
 - o La facultad de inhibir las respuestas estereotipadas ante la acción musical.
 - o Optimización de la dirección del movimiento desde el pensamiento.

4. Objetivos generales

- Conocimiento básico de las nociones anatómicas útiles para la actividad musical (2ª parte).
- Práctica de la posición semi-supina.
- Desarrollo del principio de la Inhibición.
- Conocimiento de la importancia y repercusión de los hábitos de utilización corporal.
- Conocimiento y práctica del equilibrio entre fines y medios en relación con la actividad musical.
- Mejora del estudio instrumental a partir de los apartados comentados anteriormente

5. Organización general de la asignatura

- Las clases son de carácter global y muestran una combinación de fórmulas didácticas:
 - Explicaciones sobre temas concretos (anatomía, principios básicos, etc.),
 - Realización de experiencias corporales prácticas en grupo y por parejas,
 - Debate sobre determinados temas propuestos por el profesor,
 - Redacción por parte de los alumnos de informes sobre el contenido de las clases.
 - Visionado de vídeos y fotografías que ilustren la diversidad de opciones en relación con el uso corporal del músico.
- Los alumnos deberán realizar un trabajo propuesto por el profesor de la asignatura. (ver también apartado 6 Evaluación del Aprendizaje)
 - Este trabajo tiene como cometido integrar los contenidos practicados en clase y operativizarlos individualmente con el fin de transferir este conocimiento a la actividad instrumental particular.
 - El trabajo para este cuatrimestre (TA II) tiene también que ver con el principio de la Inhibición. En este caso el alumno escogerá un pasaje difícil de alguna obra que se encuentre trabajando con su instrumento musical. A partir de aquí introducirá las pausas y las modificaciones oportunas (facilitación de la dificultad mediante diversos procedimientos) con el fin de mejorar su utilización corporal (postura y libertad de movimientos).

6. Evaluación del aprendizaje

Criterios de Evaluación

- 1.- Mostrar a través de la realización del trabajo obligatorio (Inhibición en pasajes difíciles) la adecuada comprensión del concepto.
- 2.- Se valorará la creatividad en la facilitación de la dificultad del pasaje escogido para la realización del trabajo..
- 3.- Al igual que el en cuatrimestre anterior (TAI) mostrar una clara argumentación del procedimiento seguido en la realización del trabajo y de los beneficios obtenidos por el mismo.
4. En relación con el trabajo optativo, se tendrá especialmente en cuenta la adecuación de las respuestas del apartado Reflexión al contenido del capítulo.

Sistemas de Evaluación

- **EVALUACIÓN ORDINARIA:** aquella que corresponde a la primera y segunda convocatoria evaluada por el profesor. Consistente en:
 - o Realización de un trabajo: Para **el segundo cuatrimestre** será sobre la aplicación del concepto de la inhibición en pasajes técnicamente difíciles (ver Organización General de la Asignatura)
 - o Los alumnos que pretendan mejorar su calificación podrán realizar un segundo trabajo opcional, sobre dos capítulos a determinar por el profesor de los libros: "Optimiza tu Actividad Musical. La técnica Alexander en la Música" y "Técnica Alexander para Músicos" (ver bibliografía).
- o
- **EVALUACIÓN SUSTITUTORIA:**
Dirigida a aquellos alumnos que hayan sobrepasado las tres faltas injustificadas.
 - o Los alumnos que se encuentren en esta situación deberán realizar además del trabajo propuesto, un examen oral basado en los capítulos 1-4 del libro "Técnica Alexander para Músicos".
 - o Esta evaluación sustitutoria se califica en un 70 % en el acto del examen.
- **EVALUACIÓN EXTRAORDINARIA:**
 - Para aquellos alumnos que se encuentren en tercera o cuarta convocatoria deberán y deberá examinarse con un tribunal nombrado al efecto y formado por al menos tres profesores del departamento, debiendo realizar una exposición de un trabajo ajustado a los objetivos generales de la asignatura.
 - Esta evaluación extraordinaria se califica en un 70 % en el acto del examen.

Actividades de evaluación y su relación con la calificación final

Actividad o registro de evaluación	Periodo o momento de realización	Porcentaje en la calificación final
Asistencia y seguimiento de las clases	Evaluación continua	40%
presentación de trabajos	Evaluación continua	60%

Criterios de calificación

El sistema de calificación empleado será el establecido en el artículo 9 del Real Decreto 1614/2009. Los resultados obtenidos por el estudiante en cada una de las asignaturas del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa:

0-4,9: Suspenso (SS).

5,0-6,9: Aprobado (AP).

7,0-8,9: Notable (NT).

9,0-10: Sobresaliente (SB).

La mención de «Matrícula de Honor» podrá ser otorgada a los estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9,0. Su número no podrá exceder del cinco por ciento de los estudiantes matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de estudiantes matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola «Matrícula de Honor». En el caso de existir más de dos agrupaciones que pudieran optar a esta calificación la Matrícula de Honor se realizará a través de un recital público y será evaluada por un tribunal de la especialidad-

7. Fuentes de información básica

ENLACES RECOMENDADOS:

- The complete guide to the Alexander Technique: <http://www.alexandertechnique.com/>
- The Society of Teachers of The Alexander Technique: <http://www.stat.org.uk/>

BIBLIOGRAFÍA

- Gelb, M (1981).** *El cuerpo recobrado*. Barcelona:Urano
- Alexander, F.M. (1932).** *El Uso de Sí mismo*. Barcelona: Urano
- Brennan, B. (2001)** *El manual de la Técnica Alexander*. Paidotribo.
- Calais-Germain; B.** *Anatomía para el movimiento*. Girona: Curbet y Marqués Impressors, S.L.
- De Alcántara, P. (1997).** *A Musician´s Guide to the Alexander Technique*. Oxford University Press.
- Drake, J (1991).** *Postura Sana*. Madrid: Martínez Roca.
- García, R. (2011).** *Optimiza tu actividad musical. La técnica Alexander en la música*. Rivera editores.
- García, R. (2012).** *Técnica Alexander y el trabajo orquestal. En concierto Clásico. Septiembre*
- García, R. (2013).** *Técnica Alexander para Músicos*. Robinbook. Colección Ma non troppo.
- Herrigel, E. (1968).** *Zen y el arte del tiro con arco*. Kier.
- Freres, M y Mairlot, M.B. (2000)** *Claves y Maestros de la postura*. Barcelona: Paidotribo.
- MacDonald, R. (2006).** *Los secretos de la Técnica Alexander*. Taschen
- Stevens, C . (1998).** *La Técnica Alexander*. Kairós
- Warlow, W. (1992).** *El principio de Matthias Alexander*. Paidós

ANEXO I (Competencias)

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

- T1. Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
- T2. Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.
- T3. Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.
- T4. Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.
- T5. Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.
- T6. Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.
- T7. Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.
- T8. Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.
- T9. Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.
- T10. Liderar y gestionar grupos de trabajo.
- T11. Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.
- T12. Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.
- T13. Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.
- T14. Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.
- T15. Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.
- T16. Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.
- T17. Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultural, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.

COMPETENCIAS GENERALES

- G25. Conocer y ser capaz de utilizar metodologías de estudio e investigación que le capaciten para el continuo desarrollo e innovación de su actividad musical a lo largo de su carrera.
- G26. Ser capaz de vincular la propia actividad musical a otras disciplinas del pensamiento científico y humanístico, a las artes en general y al resto de disciplinas musicales en particular, enriqueciendo el ejercicio de su profesión con una dimensión multidisciplinar.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- EI. 5 Comunicar, como intérprete, las estructuras, ideas y materiales musicales con rigor.

- El 10 Conocer las implicaciones escénicas que conlleva su actividad profesional y ser capaz de desarrollar sus aplicaciones prácticas.

ANEXO II (Descripción y contenidos generales)

- Actividades complementarias a la interpretación directamente vinculadas a la práctica postural en relación a la práctica interpretativa con el instrumento.
- Profundización en el trabajo individual y/o colectivo derivado de la propia postura instrumental.

MIEDO ESCÉNICO: Prevención

Profesora: Karin Rosenfeld

Esta asignatura juega un rol fundamental en la formación integral del músico, permitiendo la preparación para situaciones a las que se enfrenta tanto como estudiante así como en su vida profesional.

La posibilidad de este trabajo preventivo sobre el miedo escénico repercute de manera positiva no sólo en el rendimiento artístico, sino también en el bienestar individual, potenciando los recursos y fomentando la reflexión interna.

•METODOLOGÍA

-*Encuentros grupales* (máximo 15 estudiantes) semanales de hora y media de duración durante todo el año lectivo.

-*Encuentros individuales* (semanales y/o quincenales) durante un segundo o tercer año lectivo para los que ya hicieron un primer año grupal.

Pueden tener encuentros individuales esporádicos alumnos que desean un encuentro adicional o aquéllos que ya no cursan la materia.

Se puede trabajar en forma conjunta con el profesor de instrumento si éste detecta alguna dificultad y pide colaboración

Las clases son participativas, combinando aspectos teóricos y prácticos, con trabajos en pequeños grupos, role-play, ejercicios, videos, etc.

El material bibliográfico que se necesite para los alumnos lo entregará el docente a través de fotocopias.

•CONTENIDOS PRINCIPALES DE LA MATERIA

-Mecanismo fisiológico del estrés

-Estrés positivo y estrés negativo

-Miedo escénico y ansiedad de ejecución. Situaciones, perfil individual, recursos personales.

-Salutogénesis y prevención

-Self-Care (cuidado personal)

-Factores de riesgo/protección. Vulnerabilidad. Esquemas cognitivos

-El ejecutante como comunicador. Tipos de comunicación

-El concepto de "flow" (fluir)

-La interacción con el público.

-El tiempo y el espacio. La organización de la agenda

-Focalización de la atención

-Actitud frente al error

-Ejercicios y técnicas:

◦Entrenamiento con el instrumento

◦Ejercicios de visualización, control y entrenamiento mental

◦Técnicas de control de estrés (ejercicios de relajación, respiración,etc)

◦Role-play

◦Trabajos y dinámicas de grupo. Juegos y ejercicios teatrales y de desinhibición

▪ OBJETIVOS

- Reconocer las primeras señales de estrés
- Identificar el perfil individual de miedo escénico
- Desarrollar estrategias personales para afrontar el miedo escénico y transformarlo
- Fomentar la capacidad de bienestar (en escena y en general)
- Mejorar el rendimiento ante las situaciones de presión
- Potenciar los recursos individuales
- Estimular la reflexión interna, el autoconocimiento y la indagación sobre sí mismo

▪ EVALUACIÓN

La evaluación se llevará a cabo fundamentalmente (80%) a través de la asistencia y la participación en clase.

Se pedirán además trabajos escritos durante el curso y un trabajo final en relación con la materia (informe detallado de lo realizado en clase, resumen y opinión personal de algún capítulo de un libro, trabajo de reflexión personal, etc)

Para aprobar la materia los estudiantes deberán haber acudido regularmente a clase, participar de forma activa y haber realizado los trabajos escritos.

**INSTITUTO UNIVERSITARIO
NACIONAL DE LAS ARTES (IUNA)**

BOLETIN OFICIAL

DE LA REPUBLICA ARGENTINA

BUENOS AIRES, JUEVES 10 DE AGOSTO DE 1995

AÑO CIII

\$ 0,70

Nº 28.204

1ª LEGISLACION Y AVISOS OFICIALES

Los documentos que aparecen en el BOLETIN OFICIAL DE LA REPUBLICA ARGENTINA serán tenidos por auténticos y obligatorios por el efecto de esta publicación y por comunicados y suficientemente circulados dentro de todo el territorio nacional (Decreto Nº 659/1947)

MINISTERIO DE JUSTICIA
Dr. RODOLFO C. BARRA
MINISTRO

SECRETARIA DE
ASUNTOS REGISTRALES
Dr. JOSE A. PRADELLI
SECRETARIO

DIRECCION NACIONAL DEL
REGISTRO OFICIAL
Dr. RUBEN A. SOSA
DIRECTOR NACIONAL

Domicilio legal: Suipacha 767
1008 - Capital Federal

Tel. y Fax 322-3788/3949/
3960/4055/4056/4164/4485

Registro Nacional de la
Propiedad Intelectual
Nº 405.351

TITULO II De la Educación Superior

CAPITULO I

De los fines y objetivos

ARTICULO 3º — La Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

ARTICULO 4º — Son objetivos de la Educación Superior, además de los que establece la ley 24.195 en sus artículos 5º, 6º, 19 y 22:

a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte;

b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo;

c) Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación;

d) Garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema;

e) Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades;

f) Articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran;

g) Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto a las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva;

h) Propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados;

i) Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados;

j) Promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, regionales, continentales y mundiales.

CAPITULO 2

De la estructura y articulación

ARTICULO 5º — La Educación Superior está constituida por instituciones de educación superior no universitaria, sean de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística, y por instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e

ARTICULO 6º — La Educación Superior tendrá una estructura organizativa abierta y flexible, permeable a la creación de espacios y modalidades que faciliten la incorporación de nuevas tecnologías educativas.

ARTICULO 7º — Para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior, se debe haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza. Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

ARTICULO 8º — La articulación entre las distintas instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior, que tienen por fin facilitar el cambio de modalidad, orientación o carrera, la continuación de los estudios en otros establecimientos, universitarios o no, así como la reconversión de los estudios concluidos, se garantiza conforme a las siguientes responsabilidades y mecanismos:

a) Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires son las responsables de asegurar, en sus respectivos ámbitos de competencia, la articulación entre las instituciones de educación superior que de ellas dependan;

b) La articulación entre instituciones de educación superior no universitaria pertenecen-

tes a distintas jurisdicciones, se regula por los mecanismos que estas acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación;

c) La articulación entre instituciones de educación superior no universitaria e instituciones universitarias, se establece mediante convenios entre ellas, o entre las instituciones universitarias y la jurisdicción correspondiente si así lo establece la legislación local;

d) A los fines de la articulación entre diferentes instituciones universitarias, el reconocimiento de los estudios parciales o asignaturas de las carreras de grado aprobados en cualquiera de esas instituciones, se hace por convenio entre ellas, conforme a los requisitos y pautas que se acuerden en el Consejo de Universidades.

ARTICULO 9º — A fin de hacer efectiva la articulación entre instituciones de educación superior no universitaria pertenecientes a distintas jurisdicciones, prevista en el inciso b) del artículo anterior, el Ministerio de Cultura y Educación invitará al Consejo Federal de Cultura y Educación a que integre una comisión especial permanente, compuesta por un representante de cada una de las jurisdicciones.

ARTICULO 10. — La articulación a nivel regional estará a cargo de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior, integrados por representantes de las instituciones universitarias y de los gobiernos provinciales de cada región.

SUMARIO

Pág.		Pág.
	MINISTERIO DE ECONOMIA Y OBRAS Y SERVICIOS PUBLICOS	
	Decreto 257/95	
	Designación del funcionario que se hará cargo interinamente del citado Departamento de Estado.	5
	Decreto 1010/95	
	Modifícase la estructura organizativa aprobada por Decreto Nº 1492/94.	5
	MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES, COMERCIO INTERNACIONAL Y CULTO	
	Decreto 258/95	
	Designación del funcionario que se hará cargo interinamente del citado Departamento de Estado.	5
	NOMENCLATURA COMUN DEL MERCOSUR	
	Resolución 111/95-MEYOSP	
	Modificación.	10
	Resolución 112/95-MEYOSP	
	Modifícase el Régimen de Excepción al Arancel Externo Común y el Cronograma de Convergencia Arancelaria de determinadas posiciones	11
	AVISOS OFICIALES	
	Nuevos	11
	Anteriores	36

LEY DE EDUCACION SUPERIOR Nº 24.521

Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias.

Sancionada: Julio 20 de 1995.
Promulgada Parcialmente: Agosto 7 de 1995.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc., sancionan con fuerza de Ley:

TITULO I

Disposiciones preliminares

ARTICULO 1º — Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional regulado por la ley 24.195.

ARTICULO 2º — El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la capacidad y capacidad económica.

CAPITULO 3

Derechos y Obligaciones

LO 11. — Son derechos de los docentes las instituciones estatales de educación, sin perjuicio de lo dispuesto por la ley específica:

a) a la carrera académica mediante el acceso público y abierto de antecedentes y

b) a participar en el gobierno de la institución docente, de acuerdo a las normas establecidas;

c) a perfeccionarse de modo continuo a través de la carrera académica;

d) a participar en la actividad gremial.

LO 12. — Son deberes de los docentes las instituciones estatales de educación:

a) cumplir las normas que regulan el funcionamiento de la institución a la que pertenecen;

b) participar en la vida de la institución docente con responsabilidad su función de investigación y de servicio;

c) dedicarse en su formación profesional y en las exigencias de perfeccionamiento de la carrera académica.

LO 13. — Los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho:

a) a acceder al sistema sin discriminaciones de raza o naturaleza;

b) a expresarse libremente en centros de estudios, organizaciones nacionales y regionales, a ser representantes y a participar en el gobierno de la institución, conforme a las normas que establece la presente ley, así como las normas legales de las respectivas jurisdicciones;

c) a obtener becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, especialmente para el acceso y permanencia en los estudios de grado, conforme a las normas que establezca la materia;

d) a recibir información para el adecuado uso de los servicios de educación superior;

e) a solicitar, cuando se encuentren en las condiciones previstas en los artículos 1° y 2° de la ley 24.156, la postergación o adelanto de las evaluaciones parciales o finales a las fechas previstas para los mismos se dentro del periodo de preparación para la evaluación.

LO 14. — Son obligaciones de los docentes de las instituciones estatales de educación superior:

a) cumplir los estatutos y reglamentaciones de la institución en la que estudian;

b) observar las condiciones de estudio, trabajo y convivencia que estipule la institución a la que pertenecen;

c) participar en el diseño, las diferencias individuales, la creatividad personal y colectiva y el trabajo en equipo.

TITULO III

educación superior no universitaria

CAPITULO 1

la responsabilidad jurisdiccional

LO 15. — Corresponde a las provincias la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires el gobierno y organización de la educación superior no universitaria en sus ámbitos de competencia, así como las normas que regulen la creación, modificación de instituciones de educación superior no universitaria y el establecimiento de condiciones a que se ajustará su funcionamiento, todo ello en el marco de la ley 24.156, establece la presente y de los correspondientes acuerdos federales. Las jurisdicciones tendrán en particular a los estudiantes

a) Estructurar los estudios en base a una organización curricular flexible y que facilite a sus egresados una salida laboral;

b) Articular las carreras afines estableciendo en lo posible núcleos básicos comunes y regímenes flexibles de equivalencia y reconversión;

c) Prever como parte de la formación la realización de residencias programadas, sistemas de alternancia u otras formas de prácticas supervisadas, que podrán desarrollarse en las mismas instituciones o en entidades o empresas públicas o privadas;

d) Tender a ampliar gradualmente el margen de autonomía de gestión de las instituciones respectivas, dentro de los lineamientos de la política educativa jurisdiccional y federal;

e) Prever que sus sistemas de estadística e información educativa incluyan un componente específico de educación superior, que facilite el conocimiento, evaluación y reajuste del respectivo subsistema;

f) Establecer mecanismos de cooperación interinstitucional y de recíproca asistencia técnica y académica;

g) Desarrollar modalidades regulares y sistemáticas de evaluación institucional, con arreglo a lo que estipula el artículo 25 de la presente ley.

ARTICULO 16. — El Estado nacional podrá apoyar programas de educación superior no universitaria, que se caractericen por la singularidad de su oferta, por su sobresaliente nivel de excelencia, por su carácter experimental y/o por su incidencia local o regional.

CAPITULO 2

De las instituciones de educación superior no universitaria

ARTICULO 17. — Las instituciones de educación superior no universitaria, tienen por funciones básicas:

a) Formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo;

b) Proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas.

Las mismas deberán estar vinculadas a la vida cultural y productiva local y regional.

ARTICULO 18. — La formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza no universitaria, debe realizarse en instituciones de formación docente reconocidas, que integran la Red Federal de Formación Docente Continua prevista en la ley 24.195 o en universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad.

ARTICULO 19. — Las instituciones de educación superior no universitaria podrán proporcionar formación superior de ese carácter en el área de que se trate y/o actualización, reformulación o adquisición de nuevos conocimientos y competencias a nivel de posgrado. Podrán asimismo desarrollar cursos, ciclos o actividades que respondan a las demandas de calificación, formación y reconversión laboral y profesional.

ARTICULO 20. — El ingreso a la carrera docente en las instituciones de gestión estatal de educación superior no universitaria se hará mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, que garantice la idoneidad profesional para el desempeño de las tareas específicas. La estabilidad estará sujeta a un régimen de evaluación y control de la gestión docente, y cuando sea el caso, a los requerimientos y características de las carreras flexibles y a término.

ARTICULO 21. — Las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires arbitrarán los medios necesarios para que sus instituciones de formación docente garanticen el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales, y promoverán el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras.

ARTICULO 22. — Las instituciones de nivel superior no universitario que se creen o transformen, o las jurisdicciones a las que ellas pertenecen, que acuerden con una o más

acreditación de sus carreras o programas de formación y capacitación, podrán denominarse colegios universitarios.

Tales instituciones deberán estar estrechamente vinculadas a entidades de su zona de influencia y ofrecerán carreras cortas flexibles y/o a término, que faciliten la adquisición de competencias profesionales y hagan posible su inserción laboral y/o la continuación de los estudios en las universidades con las cuales hayan establecido acuerdos de articulación.

CAPITULO 3

De los títulos y planes de estudio

ARTICULO 23. — Los planes de estudio de las instituciones de formación docente de carácter no universitario, cuyos títulos habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema, serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes para la formación docente que se acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación. Su validez nacional estará sujeta al previo reconocimiento de dichos planes por la instancia que determine el referido Consejo.

Igual criterio se seguirá con los planes de estudio para la formación humanística, social, artística o técnico-profesional, cuyos títulos habiliten para continuar estudios en otros ciclos, niveles o establecimientos, o para el desempeño de actividades reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiere poner en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos o los bienes de los habitantes.

ARTICULO 24. — Los títulos y certificaciones de perfeccionamiento y capacitación docente expedidos por instituciones de educación superior oficiales o privadas reconocidas, que respondan a las normas fijadas al respecto por el Consejo Federal de Cultura y Educación, tendrán validez nacional y serán reconocidos por todas las jurisdicciones.

CAPITULO 4

De la evaluación institucional

ARTICULO 25. — El Consejo Federal de Cultura y Educación acordará la adopción de criterios y bases comunes para la evaluación de las instituciones de educación superior no universitaria, en particular de aquellas que ofrezcan estudios cuyos títulos habiliten para el ejercicio de actividades reguladas por el Estado, que pudieren comprometer de modo directo el interés público, estableciendo las condiciones y requisitos mínimos a los que tales instituciones se deberán ajustar.

La evaluación de la calidad de la formación docente se realizará con arreglo a lo que establece la ley 24.195 en sus artículos 48 y 49.

TITULO IV

De la Educación superior universitaria

CAPITULO 1

De las instituciones universitarias y sus funciones

ARTICULO 26. — La enseñanza superior universitaria estará a cargo de las universidades nacionales, de las universidades provinciales y privadas reconocidas por el Estado nacional y de los Institutos universitarios estatales o privados reconocidos, todos los cuales integran el Sistema Universitario Nacional.

ARTICULO 27. — Las instituciones universitarias a que se refiere el artículo anterior, tienen por finalidad la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenecen. Las instituciones que responden a la denominación de "Universidad" deben desarrollar su actividad en una variedad de áreas disciplinarias no afines, orgánicamente estructuradas en facultades, departamentos o unidades académicas equivalentes. Las instituciones que circunscriben su oferta académica a una sola área disciplinaria, se denominan Institutos Universitarios.

ARTICULO 28. — Son funciones básicas de

a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales;

b) Promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas;

c) Crear y difundir el conocimiento y la cultura en todas sus formas;

d) Presevar la cultura nacional;

e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad.

CAPITULO 2

De la autonomía, su alcance y sus garantías

ARTICULO 29. — Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones:

a) Dictar y reformar sus estatutos, los que serán comunicados al Ministerio de Cultura y Educación a los fines establecidos en el artículo 34 de la presente ley;

b) Definir sus órganos de gobierno, establecer sus funciones, decidir su integración y elegir sus autoridades de acuerdo a lo que establezcan los estatutos y lo que prescribe la presente ley;

c) Administrar sus bienes y recursos, conforme a sus estatutos y las leyes que regulan la materia;

d) Crear carreras universitarias de grado y de posgrado;

e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional como materia autónoma;

f) Otorgar grados académicos y títulos habilitantes conforme a las condiciones que se establecen en la presente ley;

g) Impartir enseñanza, con fines de experimentación, de innovación pedagógica o de práctica profesional docente, en los niveles preuniversitarios, debiendo continuar en funcionamiento los establecimientos existentes actualmente que reúnan dichas características;

h) Establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente y no docente;

i) Designar y remover al personal;

j) Establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias;

k) Revalidar, sólo como atribución de las universidades nacionales, títulos extranjeros;

l) Fijar el régimen de convivencia;

m) Desarrollar y participar en emprendimientos que favorezcan el avance y aplicación de los conocimientos;

n) Mantener relaciones de carácter educativo, científico-cultural con instituciones del país y del extranjero;

o) Reconocer oficialmente asociaciones de estudiantes, cumplidos que sean los requisitos que establezca la reglamentación, lo que conferirá a tales entidades personería jurídica.

ARTICULO 30. — Las instituciones universitarias nacionales sólo pueden ser intervenidas por el Honorable Congreso de la Nación, o durante su receso y ad referendum del mismo, por el Poder Ejecutivo nacional por plazo determinado —no superior a los seis meses— y sólo por alguna de las siguientes causales:

a) Conflicto insoluble dentro de la institución que haga imposible su normal funcionamiento;

to incumplimiento de la presente

ción nunca podrá menoscabar la académica.

31. — La fuerza pública no puede en las instituciones universitarias ni media orden escrita previa y vez competente o solicitud expresa de la universidad legítimamente

32. — Contra las resoluciones de las instituciones universitarias impugnadas con fundamento en la ley de la Nación, los fedatarios internos, sólo podrá el recurso de apelación ante la Sala de Apelaciones con competencia donde tiene su sede principal la universidad.

CAPITULO 3

condiciones para su funcionamiento

Sección 1

Requisitos generales

33. — Las instituciones universitarias deben promover la excelencia y seguridad académica, la igualdad de oportunidades, la jerarquización y corresponsabilidad de todos los de la comunidad universitaria, así como la pluralidad de corrientes, líneas de investigación. Cuando se instituyan universidades privadas, también se entenderá en un contexto a las cosmovisiones y valores expresados en sus estatutos.

34. — Los estatutos, así como modificaciones, entrarán en vigencia a su publicación en el Boletín Oficial, ser comunicados al Ministerio de Educación a efectos de verificar su cumplimiento a la presente ley y ordenar, en su caso, la publicación. Si el Ministerio no observa los mismos no se ajustan a la ley, deberá plantear sus observaciones dentro de los diez días a contar de la publicación en la Cámara Federal de Apelaciones, la que decidirá en un plazo de sesenta días, sin más trámite que una vista a la Sala de Apelaciones. Si el Ministerio no observa las observaciones en la forma indicada en el plazo establecido, los estatutos serán aprobados y deberán ser publicados. Los estatutos deben prever explícitamente los principios, los objetivos de la institución, la estructura organizativa, la integración de los distintos órganos de gobierno, el régimen de la docencia y de la investigación y pautas de administración económica.

35. — Para ingresar como alumnos en instituciones universitarias, sean estas públicas o privadas, deberá reunirse como mínimo lo previsto en el artículo 7° y cumplir además requisitos del sistema de admisión de cada institución establecida.

36. — Los docentes de todas las carreras deberán poseer título universitario de grado o superior nivel a aquel en el cual la docencia, requisito que sólo se podrá acreditar por carácter estrictamente excepcional y se acreditarán méritos sobresalientes, exceptuados de esta disposición los docentes alumnos. Gradualmente se tenderá a que el título máximo sea una condición para la categoría de profesor universitario.

37. — Las instituciones universitarias garantizarán el perfeccionamiento de los docentes, que deberá articularse con los mecanismos de la carrera académica. Dicho perfeccionamiento no se limitará a la capacitación en el área científica o profesional específica, sino que también el desarrollo de una adecuada formación interdisciplinaria.

38. — Las instituciones universitarias dictarán normas y establecerán acuerdos que faciliten la articulación y equivalencias entre las carreras de una misma universidad o de universidades distintas, conforme a pautas a que se refiere el artículo 8°.

39. — Para acceder a la formación de posgrado se requiere contar con título de grado. Dicha formación se de-

universitarias, y con las limitaciones previstas en el artículo 40 podrá también desarrollarse en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscripto convenios con las universidades a esos efectos. Las carreras de posgrado —sean de especialización, maestría o doctorado— deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, o por entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Cultura y Educación.

Sección 2

Régimen de títulos

40. — Corresponde exclusivamente a las instituciones universitarias otorgar el título de grado de licenciado y títulos profesionales equivalentes, así como los títulos de posgrado de magister y doctor.

41. — El reconocimiento oficial de los títulos que expidan las instituciones universitarias será otorgado por el Ministerio de Cultura y Educación. Los títulos oficialmente reconocidos tendrán validez nacional.

42. — Los títulos con reconocimiento oficial certificarán la formación académica recibida y habilitarán para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional, sin perjuicio del poder de policía sobre las profesiones que corresponde a las provincias. Los conocimientos y capacidades que tales títulos certificarán, así como las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, serán fijados y dados a conocer por las instituciones universitarias, debiendo los respectivos planes de estudio respetar la carga horaria mínima que para ello fije el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades.

43. — Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos:

a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades;

b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas.

El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para ellos.

Sección 3

Evaluación y acreditación

44. — Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis (6) años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Abarcarán las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Las evaluaciones externas estarán a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o de entidades privadas constituidas con ese fin, conforme se prevé en el artículo 45, en ambos casos con la participación de pares académicos de reconocida competencia. Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público.

45. — Las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias, deberán contar con el reconocimiento del Ministerio de Cultura y Educación, previo dicta-

acreditación Universitaria. Los patrones y estándares para los procesos de acreditación, serán los que establezca el Ministerio previa consulta con el Consejo de Universidades.

ARTICULO 46. — La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria es un organismo descentralizado, que funciona en jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación, y que tiene por funciones:

a) Coordinar y llevar adelante la evaluación externa prevista en el artículo 44;

b) Acreditar las carreras de grado a que se refiere el artículo 43, así como las carreras de posgrado, cualquiera sea el ámbito en que se desarrollen, conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades;

c) Pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Cultura y Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial;

d) Preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas, así como los informes en base a los cuales se evaluará el periodo de funcionamiento provisorio de dichas instituciones.

ARTICULO 47. — La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria estará integrada por doce (12) miembros, designados por el Poder Ejecutivo nacional a propuesta de los siguientes organismos: tres (3) por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno (1) por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno (1) por la Academia Nacional de Educación, tres (3) por cada una de las Cámaras del Honorable Congreso de la Nación, y uno (1) por el Ministerio de Cultura y Educación. Durarán en sus funciones cuatro años, con sistema de renovación parcial. En todos los casos deberá tratarse de personalidades de reconocida jerarquía académica y científica. La Comisión contará con presupuesto propio.

CAPITULO 4

De las instituciones universitarias nacionales

Sección 1

Creación y bases organizativas

ARTICULO 48. — Las instituciones universitarias nacionales son personas jurídicas de derecho público, que sólo pueden crearse por ley de la Nación, con previsión del crédito presupuestario correspondiente y en base a un estudio de factibilidad que avale la iniciativa. El cese de tales instituciones se hará también por ley. Tanto la creación como el cierre requerirán informe previo del Consejo Interuniversitario Nacional.

ARTICULO 49. — Creada una institución universitaria, el Ministerio de Cultura y Educación designará un rector-organizador, con las atribuciones propias del cargo y las que normalmente corresponden al Consejo Superior. El rector-organizador conducirá el proceso de formulación del proyecto institucional y del proyecto de estatuto provisorio y los pondrá a consideración del Ministerio de Cultura y Educación, en el primer caso para su análisis y remisión a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, y en el segundo, a los fines de su aprobación y posterior publicación. Producido el informe de la Comisión, y adecuándose el proyecto de estatuto a las normas de la presente ley, procederá el Ministerio de Cultura y Educación a autorizar la puesta en marcha de la nueva institución, la que deberá quedar normalizada en un plazo no superior a los cuatro (4) años a partir de su creación.

ARTICULO 50. — Cada institución dictará normas sobre regularidad en los estudios, que establezcan el rendimiento académico mínimo exigible, debiendo preverse que los alumnos aprueben por lo menos dos (2) materias por año, salvo cuando el plan de estudios prevea menos de cuatro (4) asignaturas anuales, en cuyo caso deben aprobar una (1) como mínimo. En las universidades con más de cincuenta mil (50.000) estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad o unidad

ARTICULO 51. — El ingreso a la carrera académica universitaria se hará mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, debiéndose asegurar la constitución de jurados integrados por profesores por concurso, o excepcionalmente por personas de idoneidad indiscutible aunque no reúnan esa condición, que garanticen la mayor imparcialidad y el máximo rigor académico. Con carácter excepcional, las universidades e institutos universitarios nacionales podrán contratar, al margen del régimen de concursos y sólo por tiempo determinado, a personalidades de reconocido prestigio y méritos académicos sobresalientes para que desarrollen cursos, seminarios o actividades similares. Podrán igualmente prever la designación temporaria de docentes interinos, cuando ello sea imprescindible y mientras se sustancie el correspondiente concurso.

Los docentes designados por concurso deberán representar un porcentaje no inferior al setenta por ciento (70 %) de las respectivas plantas de cada institución universitaria.

Sección 2

Órganos de gobierno

ARTICULO 52. — Los estatutos de las instituciones universitarias nacionales deben prever sus órganos de gobierno, tanto colegiados como unipersonales, así como su composición y atribuciones.

Los órganos colegiados tendrán básicamente funciones normativas generales, de definición de políticas y de control en sus respectivos ámbitos, en tanto los unipersonales tendrán funciones ejecutivas.

ARTICULO 53. — Los órganos colegiados de gobierno estarán integrados de acuerdo a lo que determinen los estatutos de cada universidad, los que deberán asegurar:

a) Que el claustro docente tenga la mayor representación relativa, que no podrá ser inferior al cincuenta por ciento (50 %) de la totalidad de sus miembros;

b) Que los representantes de los estudiantes sean alumnos regulares y tengan aprobado por lo menos el treinta por ciento (30 %) del total de asignaturas de la carrera que cursan;

c) Que el personal no docente tenga representación en dichos cuerpos con el alcance que determine cada institución;

d) Que los graduados, en caso de ser incorporados a los cuerpos colegiados, puedan elegir y ser elegidos si no tienen relación de dependencia con la institución universitaria.

Los decanos o autoridades docentes equivalentes serán miembros natos del Consejo Superior u órgano que cumpla similares funciones.

Podrá extenderse la misma consideración a los directores de carrera de carácter electivo que integren los cuerpos académicos, en las instituciones que por su estructura organizativa prevean dichos cargos.

ARTICULO 54. — El rector o presidente, el vicerector o vicepresidente y los titulares de los demás órganos unipersonales de gobierno, durarán en sus funciones tres (3) años como mínimo. El cargo de rector o presidente será de dedicación exclusiva y para acceder a él se requerirá ser o haber sido profesor por concurso de una universidad nacional.

ARTICULO 55. — Los representantes de los docentes, que deberán haber accedido a sus cargos por concurso, serán elegidos por docentes que reúnan igual calidad. Los representantes estudiantiles serán elegidos por sus pares, siempre que éstos tengan el rendimiento académico mínimo que establece el artículo 50.

ARTICULO 56. — Los estatutos podrán prever la constitución de un consejo social, en el que estén representados los distintos sectores e intereses de la comunidad local, con la misión de cooperar con la institución universitaria en su articulación con el medio en que está inserta. Podrá igualmente preverse que el Consejo Social esté representado en los órganos colegiados de la institución.

ARTICULO 57. — Los estatutos preverán la constitución de un tribunal universitario, que tendrá por función sustanciar juicios académicos y entender en toda cuestión ético-disciplinaria en que estuviere involucrado personal docente. Estará integrado por profesores

que tengan una antigüedad en la universidad de por lo menos diez (10)

Sección 3

Sustentamiento y régimen económico-financiero

ARTÍCULO 58. — Corresponde al Estado asegurar el aporte financiero para el funcionamiento de las instituciones universitarias, que garantice su normal funcionamiento, desarrollo y cumplimiento de sus fines, la distribución de ese aporte entre las mismas de manera especialmente en condiciones de eficiencia y equidad. En ningún caso podrá disminuirse el aporte del Estado como contrapartida de la generación de recursos complementarios por parte de las instituciones universitarias nacionales.

ARTÍCULO 59. — Las instituciones universitarias nacionales tienen autonomía económica, la que ejercerán dentro del régimen de la ley 24.156 de Administración Financiera de Control del Sector Público. En ese marco corresponde a dichas instituciones:

administrar su patrimonio y aprobar su presupuesto. Los recursos no utilizados al cierre de cada ejercicio se transferirán automáticamente al siguiente;

establecer su régimen salarial y de administración personal;

dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Estado, mediante la venta de bienes, servicios, herencias, derechos o tasas, o servicios que presten, así como todo aquello que pudiera corresponderles por su título o actividad. Los recursos adicionales que proviniere de contribuciones o por los estudios de grado, deberán destinarse prioritariamente a becas, préstamos, u otros tipos de ayuda estudiantil; estos recursos adicionales podrán utilizarse para financiar gastos de funcionamiento. Los sistemas de becas, préstamos u otros tipos de ayuda estudiantil estarán destinados a aquellos estudiantes que acrediten aptitud suficiente y respondan adecuadamente a las exigencias académicas de la institución y que por razones económicas no puedan acceder o continuar los estudios universitarios, de forma tal que nadie se vea impedido por ese motivo de cursar tales estudios;

garantizar el normal desenvolvimiento de actividades asistenciales, asegurándoles el funcionamiento de los fondos que ellas manejen, con acuerdo a las normas que dicten los Consejos Superiores y a la legislación vigente;

constituir personas jurídicas de derecho público o privado, o participar en ellas, no pudiendo adoptar una forma jurídica diferente a la que acceda a los beneficios de la ley 17.778;

establecer el régimen general de contratación de responsabilidad patrimonial y de gestión de bienes reales, con las excepciones que establezca la legislación.

El Consejo Superior y los miembros del Consejo Superior de las instituciones universitarias nacionales serán responsables de su administración y participación, debiendo responder en forma conjunta y con los alcances previstos en los artículos 130 y 131 de la ley 24.156. En ningún caso el Estado nacional responderá por las acciones asumidas por las instituciones universitarias que importen un perjuicio para el Estado nacional.

ARTÍCULO 60. — Las instituciones universitarias nacionales podrán promover la constitución de fundaciones, sociedades u otras formas de asociación civil, destinadas a apoyar su funcionamiento, a facilitar las relaciones con el medio, a responder a sus necesidades y a promover condiciones necesarias para el cumplimiento de sus fines y objetivos.

ARTÍCULO 61. — El Congreso Nacional debe aprobar de la partida presupuestaria anual correspondiente al nivel de educación superior, un porcentaje que será destinado a apoyar subsidios en ese nivel, otorgables por el Estado de la Nación y ejecutables en base a los recursos otorgados por el artículo 75, inciso 19 de la

Constitución Nacional, por parte del Tesoro de la Nación.

CAPÍTULO 5

De las instituciones universitarias privadas

ARTÍCULO 62. — Las instituciones universitarias privadas deberán constituirse sin fines de lucro, obteniendo personería jurídica como asociación civil o fundación. Las mismas serán autorizadas por decreto del Poder Ejecutivo nacional, que admitirá su funcionamiento provisorio por un lapso de seis (6) años, previo informe favorable de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, y con expresa indicación de las carreras, grados y títulos que la institución puede ofrecer y expedir.

ARTÍCULO 63. — El informe de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria a que se refiere el artículo anterior, se fundamentará en la consideración de los siguientes criterios:

a) La responsabilidad moral, financiera y económica de los integrantes de las asociaciones o fundaciones;

b) La viabilidad y consistencia del proyecto institucional y académico así como su adecuación a los principios y normas de la presente ley;

c) El nivel académico del cuerpo de profesores con el que se contará inicialmente, su trayectoria en investigación científica y en docencia universitaria;

d) La calidad y actualización de los planes de enseñanza e investigación propuestos;

e) Los medios económicos, el equipamiento y la infraestructura de que efectivamente se disponga para posibilitar el cumplimiento de sus funciones de docencia, investigación y extensión;

f) Su vinculación internacional y la posibilidad de concretar acuerdos y convenios con otros centros universitarios del mundo.

ARTÍCULO 64. — Durante el lapso de funcionamiento provisorio:

a) El Ministerio de Cultura y Educación hará un seguimiento de la nueva institución a fin de evaluar, en base a informes de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, su nivel académico y el grado de cumplimiento de sus objetivos y planes de acción;

b) Toda modificación de los estatutos, creación de nuevas carreras, cambio de planes de estudio o modificación de los mismos, requerirá autorización del citado Ministerio;

c) En todo documento oficial o publicidad que realicen, las instituciones deberán dejar constancia expresa del carácter precario de la autorización con que operan.

El incumplimiento de las exigencias previstas en los incisos b) y c), dará lugar a la aplicación de sanciones conforme lo establezca la legislación de la presente ley, la que podrá llegar al retiro de la autorización provisorio concedida.

ARTÍCULO 65. — Cumplido el lapso de seis (6) años de funcionamiento provisorio, contados a partir de la autorización correspondiente, el establecimiento podrá solicitar el reconocimiento definitivo para operar como institución universitaria privada, el que se otorgará por decreto del Poder Ejecutivo nacional, previo informe favorable de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

El Ministerio de Cultura y Educación fiscalizará el funcionamiento de dichas instituciones con el objeto de verificar si cumplen las condiciones bajo las cuales están autorizadas a funcionar. Su incumplimiento dará lugar a la aplicación de sanciones conforme lo establezca la legislación de la presente ley, la que podrá llegar hasta la clausura definitiva.

ARTÍCULO 66. — El Estado nacional podrá acordar a las instituciones con reconocimiento definitivo que lo soliciten, apoyo económico para el desarrollo de proyectos de investigación que se generen en las mismas, sujeto ello a los mecanismos de evaluación y a los criterios de elegibilidad que rijan para todo el sistema.

ARTÍCULO 67. — Las resoluciones de reconocimiento del reconocimiento definitivo, así

como aquellas que dispongan su retiro o el de la autorización provisorio, serán recurribles ante la Cámara Federal correspondiente a la jurisdicción de la institución de que se trate, dentro de los quince (15) días hábiles de notificada la decisión que se recurre.

ARTÍCULO 68. — Los establecimientos privados cuya creación no hubiere sido autorizada conforme a las normas legales pertinentes no podrán usar denominaciones ni expedir diplomas, títulos o grados de carácter universitario. La violación de esta norma dará lugar a la aplicación de sanciones conforme lo establezca la legislación de la presente ley, la que podrá llegar a la clausura inmediata y definitiva de la entidad y a la inhabilitación de los responsables para ejercer la docencia, así como para desempeñar la función pública o integrar órganos de gobierno de asociaciones civiles dedicadas a la educación superior.

CAPÍTULO 6

De las instituciones universitarias provinciales

ARTÍCULO 69. — Los títulos y grados otorgados por las instituciones universitarias provinciales tendrán los efectos legales previstos en la presente ley, en particular los establecidos en los artículos 41 y 42, cuando tales instituciones:

a) Hayan obtenido el correspondiente reconocimiento del Poder Ejecutivo Nacional, el que podrá otorgarse previo informe de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, siguiendo las pautas previstas en el artículo 63;

b) Se ajusten a las normas de los capítulos 1, 2, 3 y 4 del presente título, en tanto su aplicación a estas instituciones no vulnere las autonomías provinciales y conforme a las especificaciones que establezca la legislación.

CAPÍTULO 7

Del gobierno y coordinación del sistema universitario

ARTÍCULO 70. — Corresponde al Ministerio de Cultura y Educación la formulación de las políticas generales en materia universitaria, asegurando la participación de los órganos de coordinación y consulta previstos en la presente ley y respetando el régimen de autonomía establecido para las instituciones universitarias.

ARTÍCULO 71. — Serán órganos de coordinación y consulta del sistema universitario, en sus respectivos ámbitos, el Consejo de Universidades, el Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas y los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior.

ARTÍCULO 72. — El Consejo de Universidades será presidido por el Ministro de Cultura y Educación, o por quien éste designe con categoría no inferior a Secretario, y estará integrado por el Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional, por la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, por un representante de cada Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior —que deberá ser rector de una institución universitaria— y por un representante del Consejo Federal de Cultura y Educación. Serán sus funciones:

a) Proponer la definición de políticas y estrategias de desarrollo universitario, promover la cooperación entre las instituciones universitarias, así como la adopción de pautas para la coordinación del sistema universitario;

b) Pronunciarse en aquellos asuntos sobre los cuales se requiera su intervención conforme a la presente ley;

c) Acordar con el Consejo Federal de Cultura y Educación criterios y pautas para la articulación entre las instituciones educativas de nivel superior;

d) Expedirse sobre otros asuntos que se les remita en consulta por la vía correspondiente.

ARTÍCULO 73. — El Consejo Interuniversitario Nacional estará integrado por los rectores o presidentes de las instituciones universitarias nacionales y provinciales reconocidas por la Nación, que estén definitivamente organizadas, y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas estará integrado por los rectores o presidentes

de las instituciones universitarias privadas. Dichos consejos tendrán por funciones:

a) Coordinar los planes y actividades en materia académica, de investigación científica y de extensión entre las instituciones universitarias de sus respectivos ámbitos;

b) Ser órganos de consulta en las materias y cuestiones que prevé la presente ley;

c) Participar en el Consejo de Universidades.

Cada Consejo se dará su propio reglamento conforme al cual regulará su funcionamiento interno.

TÍTULO V

Disposiciones complementarias y transitorias.

ARTÍCULO 74. — La presente ley autoriza la creación y funcionamiento de otras modalidades de organización universitaria previstas en el artículo 24 de la ley 24.195 que respondan a modelos diferenciados de diseño de organización institucional y de metodología pedagógica, previa evaluación de su factibilidad y de la calidad de su oferta académica, sujeto todo ello a la legislación que oportunamente dicte el Poder Ejecutivo nacional. Dichas instituciones, que tendrán por principal finalidad favorecer el desarrollo de la educación superior mediante una oferta diversificada pero de nivel equivalente a la del resto de las universidades, serán creadas o autorizadas según corresponda conforme a las previsiones de los artículos 48 y 62 de la presente ley y serán sometidas al régimen de títulos y de evaluación establecido en ella.

ARTÍCULO 75. — Las instituciones universitarias reguladas de conformidad con la presente ley, podrán ser eximidas parcial o totalmente de impuestos y contribuciones previsionales de carácter nacional, mediante decreto del Poder Ejecutivo nacional.

ARTÍCULO 76. — Cuando una carrera que requiera acreditación no la obtuviere, por no reunir los requisitos y estándares mínimos previamente establecidos, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria podrá recomendar que se suspenda la inscripción de nuevos alumnos en la misma, hasta que se subsanen las deficiencias encontradas, debiéndose resguardar los derechos de los alumnos ya inscritos que se encontraren cursando dicha carrera.

ARTÍCULO 77. — Las instituciones constituidas conforme al régimen del artículo 16 de la ley 17.778, que quedan por esta ley categorizadas como institutos universitarios, establecerán su sistema de gobierno conforme a sus propios regímenes institucionales, no siéndoles de aplicación las normas sobre autonomía y sobre gobierno de las instituciones universitarias nacionales que prevé la presente ley.

ARTÍCULO 78. — Las instituciones universitarias nacionales deberán adecuar sus plantas docentes de acuerdo a lo previsto en el segundo párrafo del artículo 51 de la presente ley dentro del plazo de tres (3) años contados a partir de la promulgación de ésta y de hasta diez (10) años para las creadas a partir del 10 de diciembre de 1983. En estos casos, los docentes interinos con más de dos (2) años de antigüedad continuados podrán ejercer los derechos consagrados en el artículo 55 de la presente ley.

ARTÍCULO 79. — Las instituciones universitarias nacionales adecuarán sus estatutos a las disposiciones de la presente ley, dentro del plazo de ciento ochenta (180) días contados a partir de la promulgación de ésta.

ARTÍCULO 80. — Los titulares de los órganos colegiados y unipersonales de gobierno de las instituciones universitarias nacionales, elegidos de acuerdo a los estatutos vigentes al momento de la sanción de la presente ley, continuarán en sus cargos hasta la finalización de sus respectivos mandatos. Sin perjuicio de ello, las autoridades universitarias adecuarán la integración de sus órganos colegiados de gobierno, a fin de que se respete la proporción establecida en el artículo 53, inciso a), en un plazo de ciento ochenta (180) días contados a partir de la fecha de publicación de los nuevos estatutos, los que deberán contemplar normas que faciliten la transición.

ARTÍCULO 81. — Las instituciones universitarias que al presente ostenten el nombre de

El, por haber sido creadas o autorizadas, en su denominación y que por sus características encuadrarse en lo que por esta Ley se denominan Instituciones Universitarias, tendientes a un (1) año contado a partir de la sanción de la presente para solicitar la inscripción.

EL 82. — La Universidad Tecnológica, en razón de su significación en la estructura del país, conservará su denominación y categoría institucional actual.

EL 83. — Los centros de investigación de formación profesional que no sean universitarios y que a la vez realizan actividades de posgrado, tendientes a dos (2) años para adecuarse a la legislación. Durante ese período estarán sometidos a la fiscalización del Ministerio de Cultura y Educación y al régimen de inscripción previsto en el artículo 39 de la Ley.

EL 84. — El Poder Ejecutivo nacional deberá implementar la organización de instituciones universitarias nacionales, la autorización provisoria o el acuerdo definitivo de instituciones universitarias privadas, hasta tanto se constituya de evaluación y acreditación que debe ser sobre el particular, previsto en la Ley.

EL 85. — Sustitúyese el inciso 11) de la Ley de Ministerios (L. O. N.° 11.000) el siguiente transcripción:

er en la habilitación de títulos profesionales de validez nacional.

EL 86. — Modifíquense los siguientes de la Ley 24.195:

ulo 10, inciso e), y artículos 25 y 26, en: "cuaternario", dirá: "de posgrado".

ulo 54: donde dice "un representante del Consejo Interuniversitario Nacional", dirá: "representantes del Consejo de Universidades".

ulo 57: inciso a), donde dice: "y el representante del Consejo Interuniversitario Nacional", dirá: "y los representantes del Consejo de Universidades".

ulo 58: inciso a), donde dice: "y el representante del Consejo Interuniversitario Nacional", dirá: "y el Consejo de Universidades".

EL 87. — Deróganse las leyes 17.604, 3.068 y 23.569, así como toda otra que se oponga a la presente.

EL 88. — Todas las normas que regulen impuestos, tasas y contribuciones a las actividades nacionales al momento de la sanción de la presente ley, continuarán vigentes.

EL 89. — Comuníquese al Poder Ejecutivo. — CARLOS A. ROMERO. — CARLOS A. ROMERO. — Juan Estrada. — Edgardo

EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LAS OCHO Y CINCO HORAS DEL DIA 10 DE JULIO DEL NOVECIENTOS NOVENTA Y CINCO.

268/95

7/8/95

Proyecto de Ley N° 24.521 sancionado por el HONORABLE CONGRESO DE LA NACION el 20 de julio de 1995, y

CONSIDERANDO:

que en el inciso e) del artículo 29 del Proyecto de Ley se establece, una de las atribuciones de las Instituciones Universitarias, la de "formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la profesión como materia autónoma".

que la ética profesional constituye un aspecto fundamental que debe estar presente en todo programa de estudio y en cada una de sus asignaturas, por lo que no es conveniente se imponga como materia

que el artículo 61 del Proyecto de Ley, al atribuir al HONORABLE CONGRESO DE LA NACION la facultad de otorgar las becas que en él se prevén, avanza sobre atribuciones que por sus características corresponden a los organismos pertinentes del MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION y a las Universidades.

que tales aspectos pueden ser observados sin que ello altere el espíritu ni la unidad del Proyecto de Ley sancionado por el HONORABLE CONGRESO DE LA NACION.

que la presente medida se dicta en uso de las atribuciones conferidas por el artículo 80 de la Constitución Nacional;

Por ello,

EL PRESIDENTE DE LA NACION ARGENTINA EN ACUERDO GENERAL DE MINISTROS DECRETA:

Artículo 1° — Obsérvese en el artículo 29, inciso e) del Proyecto de Ley registrado bajo el N° 24.521, la frase que dice "como materia autónoma".

Art. 2° — Obsérvese en el artículo 61 del Proyecto de Ley registrado bajo el N° 24.521, la frase que dice: "otorgables por el Congreso de la Nación y ejecutables en base a lo dispuesto por el artículo 75, inciso 19 de la Constitución Nacional, por parte del Tesoro de la Nación".

Art. 3° — Con la salvedad establecida en los artículos precedentes, cúmplase, promúlgase y téngase por Ley de la Nación el Proyecto de Ley registrado bajo el N° 24.521.

Art. 3° — Dése cuenta al HONORABLE CONGRESO DE LA NACION a los efectos previstos en el artículo 99 inciso 3 de la Constitución Nacional.

Art. 4° — Comuníquese, publíquese, dese a la Dirección Nacional del Registro Oficial y archívese. — MENEM. — Eduardo Bauzá. — Domingo F. Cavallo. — Guido Di Tella. — José A. Caro Figuerola. — Alberto J. Mazza. — Rodolfo C. Barra. — Oscar H. Camillón. — Jorge A. Rodríguez. — Carlos V. Corach.



DIRECCION NACIONAL DE VIALIDAD

Decreto 237/95

Designase Administrador General.

Bs. As., 3/8/95

VISTO la Resolución de MINISTERIO DE ECONOMIA Y OBRAS Y SERVICIOS PUBLICOS N° 4 de fecha 10 de julio de 1995, por la cual se acepta la renuncia presentada por el Sr. Miguel Ángel Sanguinetti, en su calidad de Administrador General de la DIRECCION NACIONAL DE VIALIDAD, organismo dependiente del citado Ministerio, y

CONSIDERANDO:

que corresponde designar el nuevo Administrador General de la DIRECCION NACIONAL DE VIALIDAD, organismo dependiente del MINISTERIO DE ECONOMIA Y OBRAS Y SERVICIOS PUBLICOS.

que teniendo en cuenta que el profesional que se designa por el presente Decreto como Administrador General de la DIRECCION NACIONAL DE VIALIDAD ocupa actualmente el cargo de Sub-Administrador General del citado ente vial, corresponde frente a la vacancia que se produce, designar al nuevo Sub-Administrador General.

que la presente medida se dicta en virtud de lo dispuesto en el inciso 7° del artículo 99 de la CONSTITUCION NACIONAL.

Por ello,

EL PRESIDENTE DE LA NACION ARGENTINA DECRETA:

Artículo 1° — Designase Administrador General de la DIRECCION NACIONAL DE

VIALIDAD, organismo dependiente del MINISTERIO DE ECONOMIA Y OBRAS Y SERVICIOS PUBLICOS, al Ingeniero D. Elio Alberto VERGARA (D. N. I. N° 3.012.085).

Art. 2° — Designase Sub-Administrador General de la DIRECCION NACIONAL DE VIALIDAD, organismo dependiente del MINISTERIO DE ECONOMIA Y OBRAS Y SERVICIOS PUBLICOS, al Ingeniero D. Luis Alberto LAGUINGE (L. E. N° 6.512.895).

Art. 3° — Comuníquese, publíquese, dese a la Dirección Nacional del Registro Oficial y archívese. — MENEM. — Eduardo Bauzá. — Domingo F. Cavallo.

MINISTERIO DE ECONOMIA Y OBRAS Y SERVICIOS PUBLICOS

Decreto 257/95

Designación del funcionario que se hará cargo interinamente del citado Departamento de Estado.

Bs. As., 3/8/95

VISTO el viaje a la ciudad de Asunción - REPUBLICA DEL PARAGUAY, que realizará el Dr. Domingo Felipe Cavallo, Ministro de Economía y Obras y Servicios Públicos, a partir del día 4 de agosto de 1995, y

CONSIDERANDO:

que resulta necesario adoptar los recaudos correspondientes a los fines de asegurar el normal cumplimiento de las responsabilidades propias del citado Ministerio, mientras su titular se encuentra ausente.

que el presente se dicta en uso de las facultades conferidas por el artículo 99 inciso 7) de la CONSTITUCION NACIONAL.

Por ello,

EL PRESIDENTE DE LA NACION ARGENTINA DECRETA:

Artículo 1° — Designase con carácter interino a cargo del MINISTERIO DE ECONOMIA Y

OBRAS Y SERVICIOS PUBLICOS, a partir del día 4 de agosto de 1995 y hasta el regreso al país de su titular, al señor Ministro de Trabajo y Seguridad Social, Dr. José Armando CARO FIGUEROA.

Art. 2° — Comuníquese, publíquese, dese a la Dirección Nacional del Registro Oficial y archívese. — MENEM. — Eduardo Bauzá. — Domingo F. Cavallo.

MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES, COMERCIO INTERNACIONAL Y CULTO

Decreto 258/95

Designación del funcionario que se hará cargo interinamente del citado Departamento de Estado.

Bs. As., 3/8/95

VISTO el desplazamiento que efectuará el señor Ministro de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, Ingeniero D. Guido José Mario Di Tella, a la ciudad de Asunción - REPUBLICA DEL PARAGUAY, entre los días 3 y 5 de agosto de 1995, a fin de participar en la Cumbre Presidencial del MERCOSUR.

EL PRESIDENTE DE LA NACION ARGENTINA DECRETA:

Artículo 1° — Mientras dure la ausencia de su titular, se hará cargo interinamente del MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES, COMERCIO INTERNACIONAL Y CULTO, el señor Ministro de Trabajo y Seguridad Social, Doctor D. José Armando CARO FIGUEROA.

Art. 2° — Comuníquese, publíquese, dese a la Dirección Nacional del Registro Oficial y archívese. — MENEM. — Eduardo Bauzá. — Guido Di Tella.

MINISTERIO DE ECONOMIA Y OBRAS Y SERVICIOS PUBLICOS

Decreto 1010/95

Modifícase la estructura organizativa aprobada por Decreto N° 1492/94.

Bs. As., 7/7/95

VISTO los Decretos N° 1492 del 23 de agosto de 1994 y 1545 del 31 de agosto de 1994, y

CONSIDERANDO:

que el citado Decreto N° 1492/94, que aprueba la estructura orgánico-funcional de la SECRETARIA DE HACIENDA, establece la reubicación de la DIRECCION DE ARQUITECTURA en el ámbito de la SUBSECRETARIA DE ADMINISTRACION DE BIENES de esa Secretaría.

que tal decisión tiene por objetivo integrar a la administración de los bienes físicos del Estado las actividades de mantenimiento de los mismos.

que, asimismo, resulta conveniente unificar la conducción de las políticas atinentes a los temas referidos.

que es necesario jerarquizar las funciones de supervisión, control, auditoría e inspección en relación a la construcción, reciclaje, mantenimiento y conservación de inmuebles y racionalización de espacios físicos.

que deben incorporarse las unidades organizativas que permitan la asignación de las responsabilidades correspondientes a las categorías programáticas que surgen de las funciones mencionadas.

que, por tal motivo, debe procederse a introducir las modificaciones que resulten necesarias en la estructura organizativa de la Subsecretaría de Administración de Bienes, reformulándose su concepción organizativa, para dotarla de una mayor flexibilidad operativa que permita optimizar la eficacia, eficiencia y economía de la gestión.

que la actualización de la estructura permitirá reorganizar los sistemas y recursos de modo de adecuar el organismo a las orientaciones y prioridades de las políticas fijadas por el Gobierno Nacional.

que, en consecuencia, resulta necesario racionalizar la estructura de cargos a fin de adecuarla a los lineamientos citados.

que la estructura organizativa que se aprueba por el presente decreto, no origina incrementos en la cantidad ni en el costo de los cargos financiados, como tampoco en los créditos de la Ley de Presupuesto del año 1995.

que el Comité Ejecutivo de Contralor de la Reforma Administrativa ha tomado la

BOLETIN OFICIAL DE LA REPUBLICA ARGENTINA

Buenos Aires,
viernes 14
de noviembre de 2014

Año CXXII
Número 33.011

Precio \$ 4,00



Los documentos que aparecen en el BOLETIN OFICIAL DE LA REPUBLICA ARGENTINA serán tenidos por auténticos y obligatorios por el efecto de esta publicación y por comunicados y suficientemente circulados dentro de todo el territorio nacional (Decreto N° 659/1947)

Primera Sección Legislación y Avisos Oficiales

Sumario

	Pág.
LEYES	
EDUCACION SUPERIOR Ley 26.997 Universidad Nacional de las Artes.	1
DECRETOS	
CONTRATOS Decreto 2083/2014 Modelos de Contratos de Garantía y Contragarantía. Aprobación.	1
JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS Decreto 2065/2014 Dase por prorrogada designación del Director de Coordinación Interjurisdiccional.	2
JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS Decreto 2066/2014 Dase por prorrogada designación del Director de Análisis de Gestión de la Comunicación.	3
MINISTERIO DE AGRICULTURA, GANADERIA Y PESCA Decreto 2039/2014 Designaciones en el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo Pesquero.	3
MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGIA E INNOVACION PRODUCTIVA Decreto 2076/2014 Designaciones en la Dirección de Recursos Humanos.	4
MINISTERIO DE ECONOMIA Y FINANZAS PUBLICAS Decreto 2038/2014 Danse por prorrogadas designaciones en la Unidad de Auditoría Interna.	5
MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL Decreto 2040/2014 Designación en la Dirección Nacional de Relaciones Federales.	5
MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL Decreto 2041/2014 Designación en la Dirección Nacional de Relaciones Federales.	6
MINISTERIO DE TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL Decreto 2042/2014 Designación en la Dirección General de Administración.	7
DECISIONES ADMINISTRATIVAS	
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTIFICAS Y TECNICAS Decisión Administrativa 951/2014 Cobertura de cargos.	8
MINISTERIO DE AGRICULTURA, GANADERIA Y PESCA Decisión Administrativa 952/2014 Contratación en la Unidad Ministro.	9
MINISTERIO DE AGRICULTURA, GANADERIA Y PESCA Decisión Administrativa 953/2014 Contratación en la Subsecretaría de Coordinación Técnica y Administrativa.	9

Continúa en página 2

LEYES



EDUCACION SUPERIOR

Ley 26.997

Universidad Nacional de las Artes.

Sancionada: Octubre 22 de 2014
Promulgada de Hecho: Noviembre 7 de 2014

El Senado y Cámara de Diputados
de la Nación Argentina
reunidos en Congreso, etc.
sancionan con fuerza de
Ley:

ARTICULO 1° — Transfórmase el Instituto Universitario Nacional del Arte —IUNA—, creado por Decreto 1.404/96 en Universidad Nacional de las Artes —UNA—, como persona jurídica de derecho público en el carácter previsto en el artículo 48 de la ley 24.521, de Educación Superior.

ARTICULO 2° — La Universidad Nacional de las Artes —UNA—, a partir de la sanción de la presente ley, será la continuadora del Instituto Universitario Nacional del Arte —IUNA—, y mantendrá la conformación, personal docente y no docente y autoridades del mismo.

ARTICULO 3° — La Universidad Nacional de las Artes —UNA— continuará rigiéndose por la actual normativa interna del ex Instituto Universitario Nacional del Arte —IUNA—, pudiendo adaptar su estructura y estatuto al nuevo estatus de Universidad según lo determine la Asamblea Universitaria.

ARTICULO 4° — Los bienes muebles e inmuebles transferidos al ex Instituto Universitario Nacional del Arte —IUNA—, al igual que los derechos y obligaciones de cualquier naturaleza que le correspondan al mismo, pasan a integrar el patrimonio de la Universidad Nacional de las Artes —UNA—. Los registros en los que eventualmente dichos bienes, derechos y obligaciones se hallaren inscriptos deberán anotar, por los medios que correspondan, el cambio de titularidad registral que se deriva de la transformación aprobada por la presente ley.

PRESIDENCIA DE LA NACION

SECRETARIA LEGAL Y TECNICA
DR. CARLOS ALBERTO ZANNINI
Secretario

DIRECCION NACIONAL DEL REGISTRO OFICIAL
DR. JORGE EDUARDO FEIJÓ
Director Nacional

ARTICULO 5° — El presupuesto asignado en la Ley de Presupuesto General de la Administración Pública Nacional vigente al ex Instituto Universitario Nacional del Arte —IUNA—, pasa automáticamente y en idénticas condiciones a la Universidad Nacional de las Artes —UNA—.

ARTICULO 6° — Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS VEINTIDOS DIAS DEL MES DE OCTUBRE DEL AÑO DOS MIL CATORCE.

— REGISTRADO BAJO EL N° 26.997 —

AMADO BOUDOU. — NORMA A. ABDALA DE MATARAZZO. — Lucas Chedrese. — Juan H. Estrada.

DECRETOS



CONTRATOS

Decreto 2083/2014

Modelos de Contratos de Garantía y Contragarantía. Aprobación.

Bs. As., 12/11/2014

VISTO el Expediente N° S01:0178534/2014 del Registro del MINISTERIO DE ECONOMIA Y FINANZAS PUBLICAS, el Modelo de Contrato de Préstamo BID N° 3256/OC-AR destinado a la ejecución del "Programa de Saneamiento Ambiental de la Cuenca del Río Reconquista", propuesto para ser suscripto entre la Provincia de BUENOS AIRES y el BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID) y el Modelo de Contrato de Garantía a ser suscripto entre la REPUBLICA ARGENTINA y el BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID), y

CONSIDERANDO:

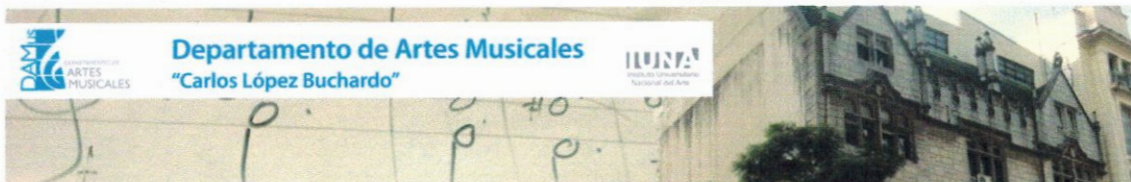
Que mediante el mencionado Modelo de Contrato de Préstamo BID N° 3256/OC-AR, el BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID) se compromete a asistir

www.boletinoficial.gob.ar

e-mail: dnro@boletinoficial.gob.ar

Registro Nacional de la Propiedad Intelectual
N° 5.154.675

DOMICILIO LEGAL
Suipacha 767-C1008AAO
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel. y Fax 5218-8400 y líneas rotativas



El **Departamento de Artes Musicales**, institución que integra el **IUNA**, tiene como objetivo académico la formación musical de pregrado, grado y posgrado en sus distintas disciplinas de producción: *instrumento, canto, composición tradicional, composición con medios electroacústicos, dirección coral, dirección orquestal y musicología*. Sus graduados poseen competencias específicas para el desarrollo profesional en la gestión artística, la producción musical, la actividad pedagógica y la investigación científica.

Como institución de gestión pública y con compromiso social el Departamento desarrolla una intensa actividad de Extensión ofreciendo a toda la comunidad ciclos de conciertos, cursos de capacitación y eventos académicos en los que participan estudiantes, docentes, graduados y músicos invitados del país y del exterior.

La producción de conocimiento y reflexión crítica como actividad esencial de toda institución universitaria se desarrolla en el Área de Investigación del Departamento. La transferencia se materializa difundiendo la producción de intérpretes y compositores argentinos y latinoamericanos a través de la Productora de CD y DVD ProDAMus, la Editorial de libros y partituras EDAMus y la programación que por internet emite la Radio de Artes Musicales.

Con la producción de nuestros músicos, la transmisión de nuestros pedagogos, la reflexión de nuestros teóricos y la organización de nuestros administrativos componemos a *cuatro voces* la polifonía más bella por lo esperanzadora: el futuro de nuestros jóvenes artistas.

Lic. Julio García Cánepa
Decano Director
DAMus- Dpto. Artes Musicales

DATOS DE CONTACTO

Email: departamento@artemusicales.org

Departamento de Artes Musicales

Av. Córdoba 2445 (C1120AAG). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

(54.11) 4961.9618 / 4964.5593

Medios de transporte

Colectivos:

29 - 60 - 61 - 68 - 75 - 95 - 99 - 101 - 106 - 109 - 132 - 140

Subtes:

Línea D / estación Facultad de Medicina

IUNA - Departamento de Artes Musicales "Carlos López Buchardo"

Av. Córdoba 2445 - 4964-5593

(CP 1120) Ciudad de Buenos Aires - República Argentina

departamento@artemusicales.org

DEPARTAMENTO DE ARTES MUSICALES Y SONORAS

Licenciatura en Artes Musicales con orientación en Instrumento

Duración: 4 años

Orientación Instrumento: Formación de instrumentistas e intérpretes de música académica como solistas, camaristas o integrantes de orquestas o bandas. Los instrumentos que se estudian son: Piano, Clave, Órgano, Percusión, Flauta Dulce, Flauta Traversa, Oboe, Clarinete, Saxo, Fagot, Trompeta, Corno, Trombón, Tuba, Bandoneón, Violín, Viola, Violoncello, Contrabajo, Arpa y Guitarra

Características

La Licenciatura en Artes Musicales es una carrera de grado universitario cuyo objetivo es la formación de intérpretes y compositores musicales desde el aspecto técnico, artístico y teórico. Este último contextualiza la producción artística en lo musicológico, lo filosófico y lo cultural a la vez que introduce al músico en el campo de la investigación.

Tiene una duración de 7 (siete) cuatrimestres o tres años y medio de cursado y aprobación de asignaturas, más un cuatrimestre de cursado de Proyecto de Graduación durante el cual se prepara la Tesina de Graduación, última instancia académica y de evaluación para graduarse como Licenciado/a.

La estructura de la Licenciatura consta de tres Ejes Curriculares:

Asignaturas Troncales que brindan una formación musical básica, común a todas las orientaciones.

Asignaturas Orientadas que brindan la formación específica de la orientación elegida.

Asignaturas Optativas que complementan la formación musical personalizando el recorrido curricular.

Objetivos

- Lograr que los estudiantes adquieran los saberes teórico-prácticos específicos de cada orientación.
- Desarrollar el crecimiento de las aptitudes académicas y artísticas para que se pueda expresar y comunicar a través de la música.
- Ofrecer una enseñanza instrumental orientada a la práctica profesional individual y de conjunto
- Fomentar en los estudiantes el interés por la participación en agrupaciones profesionales vocales e instrumentales.
- Organizar actuaciones para la comunidad y participar en actividades musicales.
- Desarrollar una oferta amplia y diversificada en formación académico-musical.
- Potenciar el gusto por la audición de todo tipo de estilos musicales y desarrollar el espíritu crítico.

Perfil del Egresado

Nuestros graduados podrán desarrollarse profesionalmente en las artes musicales y específicamente en la disciplina de la orientación elegida, tanto en el ámbito de la producción artística como en el académico y en el de investigación.

Alcances del Título

El Licenciado en Artes Musicales, según la orientación elegida, está capacitado para integrar jurados de evaluación de obras artístico-musicales y académicas; asesorar y planear todo tipo de producción artístico-musical; planificar, proyectar, evaluar, asesorar y colaborar en planes de acción social, cultural artístico-musical, en organismos nacionales y privados así como en sociedades intermedias; formar parte de orquestas y compañías de alto nivel profesional; colaborar en proyectos de promoción de las artes musicales; planear y concretar proyectos de investigación en música; organizar,

coordinar y asesorar en materia de creación y reactivación de bibliotecas, museos, exposiciones y centros de producción entre otros, siempre vinculados a la temática musical.

Plan de Estudios

1. Técnica Instrumental y Repertorio I
2. Música de Cámara I
3. Técnicas Corporales
4. Historia General de la Música I
5. Contrapunto I
6. Armonía I
7. Fundamentos de la Producción Artística
8. Formas Musicales y Análisis I
9. Armonía II
10. Formas Musicales y Análisis II
11. Técnica Instrumental y Repertorio II
12. Música de Cámara II
13. Historia General de la Música II
14. Contrapunto II
15. Armonía III
16. Formas Musicales y Análisis III
17. Historia de la Cultura I
18. Armonía IV
19. Filosofía
20. Historia de la Cultura II
21. Técnica Instrumental y Repertorio III
22. Música de Cámara III
23. Práctica con Orquesta
24. Historia General de la Música III
25. Estética de la Música
26. Acústica
27. Interpretación de la Música Contemporánea
28. Historia de la Música Argentina
29. Técnica Instrumental y Repertorio IV
30. Música de Cámara IV
31. Legislación de lo Artístico Musical
32. Semiótica de la Música
33. Metodología de la Investigación Musical
34. Optativas de la Orientación
35. Optativas de otras Orientaciones
36. Proyecto de Graduación

(CP 1120) Ciudad de Buenos Aires - República Argentina

departamento@artesmusicales.org

Datos de contacto

Nombre: Departamento de Artes Musicales y Sonoras "Carlos López Buchardo"

E-mail de contacto: artesmusicales@iuna.edu.ar

Sitio web: <http://www.iuna.edu.ar/unidades-academicas/musicales.php>

Ciudad: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Dirección: Av. Córdoba 2445

Código Postal: C1120AAG

Teléfono: (54 011) 4961.0161 / 4961.9618 / 4964.5593

Orientación Instrumento

Plan de Estudios

C	ASIGNATURA	HORAS POR SEMA- NA	HORAS TOTA- LES
1	1. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO I (Anual)	4	128
	2. MÚSICA DE CAMARA I (Anual)	4	128
	3. TÉCNICAS CORPORALES (Anual)	2	64
	4. HISTORIA GENERAL DE LA MÚSICA I (Anual)	2	64
	5. CONTRAPUNTO I (Anual)	2	64
	6. ARMONÍA I	2	32
	7. FUNDAMENTOS DE LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA	2	32
	8. FORMAS MUSICALES Y ANÁLISIS I	2	32
2	9. ARMONÍA II	2	32
	10. FORMAS MUSICALES Y ANÁLISIS II	2	32
3	11. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO II (Anual)	4	128
	12. MÚSICA DE CAMARA II (Anual)	4	128
	13. HISTORIA GENERAL DE LA MÚSICA II (Anual)	2	64
	14. CONTRAPUNTO II (Anual)	2	64
	15. ARMONÍA III	2	32
	16. FORMAS MUSICALES Y ANÁLISIS III	2	32
	17. HISTORIA DE LA CULTURA I	2	32
4	18. ARMONÍA IV	2	32
	19. FILOSOFÍA	2	32
	20. HISTORIA DE LA CULTURA II	2	32
5/6	21. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO III (Anual)	4	128
	22. MÚSICA DE CAMARA III (Anual)	4	128
	23. PRÁCTICA CON ORQUESTA (Anual)	4	128
	24. HISTORIA GENERAL DE LA MÚSICA III (Anual)	2	64
	25. ESTÉTICA DE LA MÚSICA (Anual)	2	64
	26. ACÚSTICA (Anual)	2	64
	27. INTERPRETACIÓN DE LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA (Anual)	2	64
	28. HISTORIA DE LA MÚSICA ARGENTINA (Anual)	2	64
7	29. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO IV	4	64
	30. MÚSICA DE CAMARA IV	4	64
	31. LEGISLACIÓN DE LO ARTÍSTICO MUSICAL	2	32
	32. SEMIÓTICA DE LA MÚSICA	2	32
	33. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN MUSICAL	2	32
	OPTATIVAS DE LA ORIENTACIÓN	-	192
	OPTATIVAS DE OTRAS ORIENTACIONES	-	64
8	PROYECTO DE GRADUACIÓN	20	320
	CARGA HORARIA TOTAL DE LA LICENCIATURA	-	2688

Ingresantes

Bienvenido al sitio web del Departamento de Artes Musicales, prestigiosa institución nacional de nivel universitario y pública por lo cual sus estudios no son arancelados.

Para el ingreso a sus distintas carreras se requieren conocimientos previos musicales, es decir, haber completado la formación básica en un instrumento o canto y en la práctica de audioperceptiva o lenguaje musical.

Esperamos responder a tus expectativas artísticas, académicas y profesionales para que tu consulta de hoy como aspirante sea el inicio de tu trayecto como alumno hacia la concreción de tu proyecto como futuro graduado de nuestra Institución.

DAMus - IUNA

Ingreso a las Carreras de Pregrado y Grado

- Audiciones de Ingreso
- Inscripción de Ingreso a la Institución (Legajo del Alumno)

Ingreso al Profesorado de Artes en Música

- Audiciones de Ingreso

Carreras de Pregrado y Grado

Las instancias académicas previas que deben aprobarse para comenzar a cursar las carreras de pregrado y de grado son dos:

- [Audiciones de Ingreso](#)

Trámites:

- [Inscripción de Ingreso a la Institución](#) (Legajo del Alumno)

Audiciones de Ingreso

Primera instancia académica que consiste en aprobar dos Audiciones, que se rinden en condición de libre:

- **Instrumento o Canto**
- **Audioperceptiva**

Hay dos turnos de llamada para las audiciones: **diciembre y marzo**. Se puede optar por presentarse en cualquiera de los dos turnos y de rendir audiciones en diciembre y no aprobarlas, se puede volver a rendir en marzo (Prevía reinscripción a examen).

Horarios 2014/2015:

Las audiciones del turno de diciembre de 2014 se desarrollarán entre el martes 9 y el lunes 15 de diciembre de 2014. Las del turno de marzo de 2015, entre el lunes 9 y el viernes 13 de marzo de 2015. Próximamente serán publicados por este medio los horarios específicos de las mesas de examen.

Audiciones Turno Mañana

Audiciones Turno Tarde

Audiciones Turno Noche

Es importante considerar que los contenidos a rendir de ambas audiciones requieren estudios previos ya que responden a un nivel avanzado de conocimientos.

Los programas de las audiciones pueden ser descargados aquí:

Audioperceptiva (común a todas las orientaciones)

[Arpa](#)

[Bandoneón](#)

[Canto](#)

[Clarinete](#)

[Clave](#)

[Composición con Medios Electroacústicos](#)

[Contrabajo](#)

[Corno](#)

[Fagot](#)

[Flauta Dulce](#)

[Flauta Traversa](#)

[Guitarra](#)

[Oboe](#)

[Órgano](#)

[Percusión](#)

[Piano](#)

[Saxo](#)

[Trombón](#)

[Trompeta](#)

[Viola](#)

[Violín](#)

[Violoncello](#)

(Clickeee sobre el nombre de la carrera para descargar el programa, en caso de no haber link, enviar mail a: programasmaterias@gmail.com).

La calificación de las audiciones será: **Aprobada - No aprobada.**

Es condición excluyente para rendir las audiciones que los aspirantes hayan realizado previamente, en tiempo y forma, su correspondiente inscripción como alumnos de la Institución.

Inscripción de Ingreso a la Institución 2015(Legajo del Alumno)

La inscripción se realizará:

- para rendir audición en Diciembre 2014: **del lunes 17 al viernes 21 de noviembre de 2014**
- para rendir audición en Marzo 2015: **del lunes 1 al viernes 5 de diciembre de 2014**

En la sede del Departamento de Artes Musicales y Sonoras, **Av. Córdoba 2445, Capital Federal**. Las fechas de cada Audición estarán expuestas en carteleras en el momento de la inscripción a las mismas.

El horario de atención será de 9 a 12 y de 14 a 17 horas en la Secretaría Académica del Departamento.

La documentación a presentar es la siguiente:

- **Documento de Identidad Original** (DNI, DU, LE, LC) acompañado por un juego de fotocopias de la 1era. y 2da hoja o anverso y reverso de presentar el nuevo DNI.
- **Tres fotos** tipo carnet, fondo blanco, 4x4, 3/4 perfil derecho.
- **“Certificado Analítico de Estudios”** o «Título Certificado Único» original del Nivel Secundario, Medio o Polimodal con una fotocopia legalizada del mismo. En caso de no poseer esta documentación, presentar «Constancia de Certificado de Estudios en Trámite» o «Constancia de Alumno Regular» del último curso del Nivel Secundario, Medio o Polimodal.
- **Ficha de Inscripción.** Este formulario será entregado por la Secretaría Académica del Departamento y deberá ser completado y firmado por los aspirantes:

Aspirantes Extranjeros / Interior del País

- Los aspirantes que residen en el interior del país o en otros países, o que no pudieran concurrir personalmente a cumplimentar los trámites de inscripción, podrán hacerlo a través de terceras personas o por Correo Argentino dirigido a:

Licenciado Damián Díaz

Av. Córdoba 2445 - 1er Piso

CP 1120 - Ciudad de Buenos Aires - República Argentina

En ambos casos, con la documentación ya mencionada deberán adjuntar las siguientes Fichas de Inscripciones, que pueden acceder a continuación.

- [Acceso a la Ficha de Inscripción](#)

- [Acceso a la Planilla de Inscripción a Audiciones **](#)

** En la Planilla de Inscripción a Audiciones, deberán especificar él o los instrumentos/canto que van a rendir juntamente con Audioperceptiva (común a todas las orientaciones).

Importante:

Toda la documentación deberá certificarse ante Escribano Público, Juez o Autoridad Policial.

Se confirmará vía mail por la Secretaría Académica la recepción de la documentación enviada.

Por consultas contactarse a: ingresosmusica@gmail.com

Profesorado de Artes en Música - Formación Orientada

Audiciones de Ingreso

Deberán rendirse dos Audiciones: una de **Piano** y otra de **Audioperceptiva** cuyos contenidos son de nivel elevado por lo cual se requieren conocimientos previos de ambas disciplinas.

Los Programas de las Audiciones pueden ser descargados aquí:

[Audioperceptiva](#)

[Piano](#)

(Clickee sobre el nombre de la carrera para descargar el programa)

La inscripción para rendir las Audiciones se realiza en la sede de nuestro **Departamento de Artes Musicales** pero requiere del comprobante de inscripción en la carrera, que se entrega en el **Área Transdepartamental de Formación Docente**, Bolívar 1674 (CABA), teléfonos: 4362-1699// 4361-7692, cuando completan la Ficha de Inscripción con la documentación pertinente.

El horario de inscripción en nuestra Institución es: 9 a 12 y 14 a 17 hs.

UNA - Departamento de Artes Musicales "Carlos López Buchardo"

Av. Córdoba 2445 - 4964-5593

(CP 1120) Ciudad de Buenos Aires - República Argentina

departamento@artesmusicales.org

UNA
Universidad Nacional de las Artes
DAMus - Departamento de Artes Musicales y Sonoras
“Carlos López Buchardo”
Av. Córdoba 2445 – Ciudad Autónoma de Buenos Aires – República Argentina
Secretaría Académica: Tel. (054-11) 4964-5593
Secretaría Administrativa: Tel. Fax. (054-11) 4961-9618
E-mail: artesmusicales@una.edu.ar
Sitio web: www.musicalesysonoras.una.edu.ar

CARRERA: INGRESO AL CURSO PREUNIVERSITARIO DE ADMISIÓN (CPUA)

**ASIGNATURA: TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO
PIANO**

ESCALAS Y ARPEGIOS

Todas las escalas Mayores a la octava, tercera y sexta. Extensión 4 octavas, en movimiento directo y contrario.

Todos los arpeggios de séptima de Dominante con sus inversiones. Extensión 4 octavas en movimiento directo y contrario.

ESTUDIOS :

Todos de memoria.

Czerny-Germer:

- 2º Libro, 4ª Parte: 1 Estudio Polirrítmico.

Cramer o Czerny Op. 740:

- 1 Estudio a elección

Bartok:

- Mikrokosmos Vol. IV: 2 Estudios a elección.

BACH, J.S. :

Dos obras, ambas de memoria, a elegir entre:

- Invenciones a dos voces (a excepción de la N°1)
- y/o
- Pequeños Preludios y Fugas.

SONATA – VARIACIONES:

Una obra completa, de memoria, a elegir entre:

Mozart:

- Sonata en Do Mayor K. 545
- Variaciones G. De Nassau K. 25

Haydn:

Sonatas:

- N° 5 en Do Mayor Hob.35 (Ricordi Vol. I)

- N° 10 en Sol Mayor Hob.40 (Ricordi Vol. I)
- N° 11 en Sol Mayor Hob.27 (Ricordi Vol. II)
- N° 17 en Mi Mayor Hob.13 (Ricordi Vol. II)
- N° 19 en Re Mayor Hob.33 (Ricordi Vol. II)

Beethoven:

- Sonata fácil en sol menor op. 49 - N°1.
- Seis variaciones sobre “Nel cor più non mi sento”.
- Seis variaciones sobre un tema original, en Sol Mayor.

VARIOS COMPOSITORES I (ROMANTICISMO)

Una obra o número completos, de memoria, a elegir entre:

Grieg:

- Piezas Líricas Op. 12, Op. 38, Op. 43, Op. 47.

Mendelssohn:

- Romanzas sin palabras Op. 19 - N° 2 / 4 / 6; Op. 30 - N° 3 / 6; Op. 38 - N° 4; Op. 102 - N° 6.

Schubert:

- 2 Scherzos.
- Momentos Musicales N° 1 / 2 / 6.

Schumann:

- Album para la Juventud: del N° 27 en adelante.

Tchaikovsky:

- Album para la Juventud Op. 39

Chopin:

- Mazurcas Op.6 - N° 2 ; Op. 7 – N° 1 / 2; Op. 17 – N° 2 / 3 / 4; Op. 24 - N° 3; Op. 33 - N° 3; Op. 41 - N° 2; Op. 50 - N° 1 / 2; Op. 63 - N° 2; Op. 68 - N°2.
- Valses Op. 34 - N° 2; Op. 64 - N° 1; Op. 69 - N° 1 / 2; Op. 70 - N° 2 ; en mi menor y la menor, sin número de Opus.

VARIOS COMPOSITORES II (SIGLO XX)

Una obra o número completos, de memoria, a elegir entre:

Debussy:

- El pequeño negro.

Scriabin:

- Preludio Op. 11 - N° 15.

Bartok:

- For Children: Vol. I: N° 13 a 23; N° 28 a 40. Vol. II: N° 18 a 33.
- 10 Piezas Fáciles (1908): tres, a elección.

Kachaturian:

- Las aventuras de Ivan: N° 3 / 6 / 7 / 8.

Prokofiev:

- Piezas para niños Op. 65

Satie:

- Gymnopedies
- Gnossiennes

Casella:

- 11 Piezas infantiles (1920).

Kabalevsky:

- Variaciones Op. 40.

Shostakovich:

- 6 Piezas para niños.

VARIOS COMPOSITORES III (ARGENTINA)

Una obra o número completos, de memoria, a elegir entre:

Aguirre:

- Tristes

Albano:

- Bailecito

Alberdi:

- Obras para piano
- **Castro J.J.:**
- Casi polka

Gianneo:

- Música para niños: Arorró Indígena / Bailecito Cantado

Ginastera:

- Milonga
- Preludios Americanos Vol.1: N° 4 / 5. Vol. 2: N° 8 / 10.

Guastavino:

- Mis amigos N° 1 / 2 / 3 / 5 / 7 / 8
- Cantos Populares N° 4 / 6 / 7 / 8.

Iglesias Villoud:

- Catamarqueña

Lasala:

- Serrana
- Cantar

Maiztegui:

- Copla

Napolitano:

- Gato Op. 8 - N°3

Ramírez:

- 5 Estudios para piano N° 2 / 9 / 10 / 11 / 13 / 15

Sáenz:

- Norteña

Sammartino:

- De mi Patria (Triste / Milonga / Gato)

Ugarte:

- Arrullo
- Vidala
- Lamento campero

UNA
Universidad Nacional de las Artes
DAMus - Departamento de Artes Musicales y Sonoras
"Carlos López Buchardo"
Av. Córdoba 2445 – Ciudad Autónoma de Buenos Aires – República Argentina
Secretaría Académica: Tel. (054-11) 4964-5593
Secretaría Administrativa: Tel. Fax. (054-11) 4961-9618
E-mail: artesmusicales@una.edu.ar
Sitio web: www.musicalesysonoras.una.edu.ar

CARRERA: INGRESO AL CURSO PREUNIVERSITARIO DE ADMISION (CPUA)

ASIGNATURA: AUDIOPERCEPTIVA

ASPECTO RITMICO

Compases Simples y Compuestos.

Compases de Amalgama Simple y Compuesta.

Todos los denominadores.

Ritmos que incluyan la Semifusa, el doble puntillo y los valores irregulares en mitad de tiempo y en dos tiempos.

Valores irregulares: Todos incluyendo el Septillo.

El puntillo en todas las figuras, incluyendo la fusa. Doble Puntillo.

Polirritmia: $3/2 - 2/3 - 3/4 - 4/3 - 5/2$.

Actividades:

• **Dictados Rítmicos a dos voces** utilizando ritmos en concordancia con las dificultades de las Lecturas Rítmicas Obligatorias.

• Práctica de **Lectura a Primera Vista a dos voces** utilizando variadas modalidades de ejecución. Incluir Polirritmias.

ASPECTO MELÓDICO

Claves de Sol y Fa.

Claves de Do en 1ª, 3ª y 4ª línea.

Todas las Tonalidades Mayores y menores.

Modos Mayor Natural y Artificial. Modos menor antiguo, armónico, melódico y bachiano.

Modos Gregorianos Auténticos: Dórico, Frigio, Lidio, Mixolidio.

Intervalos Mayores, menores y justos. 5ª y 7ª disminuida, 2ª y 4ª aumentada.

Inversiones.

Intervalos Compuestos.

Transporte oral y escrito.

Adornos melódicos: Todos.

Actividades:

- **Entonación** de todas las escalas y modos.
- **Dictados Melódicos a dos voces**, incluyendo el análisis auditivo de sus enlaces armónicos, sus cadencias, fraseo y movimiento contrapuntístico (paralelo, contrario y oblicuo).
Usar grados naturales, principales y sustitutos, sin modulación, con sensibilizaciones y notas accidentales, producto de los distintos tipos de escala, y notas de adorno armónico.
- Práctica de **Lectura a primera vista**, incluyendo melodías modulantes y en Modos Gregorianos.

ASPECTO ARMONICO

Adornos Armónicos: Todos con el objeto de poder construir melodías.
Intervalos Compuestos de todos los grupos interválicos. Inversiones.
Tríadas : Mayor, menor, disminuida y aumentada. Estado fundamental e inversiones. Cifrados.
Acorde de 7ª de Dominante. Estado fundamental e inversiones .Cifrados, y resolución.
Acorde de 9ª de Dominante Mayor y menor en estado fundamental. Cifrado y resolución.
Acordes de 7ª Disminuida y de 7ª de Sensible menor en estado fundamental e inversiones. Cifrados y Resoluciones.
Dominantes Secundarias: I / IV y II / V.
Cadencia Simples y Compuestas. Cadencia Rota. Semicadencia.
Modulación a los Grados Naturales de la escala: procedimiento por Cadencia Auténtica utilizando en la línea melódica la nota característica, con o sin cromatismo, y por Equívoco (acorde común).

Actividades:

- **Dictados** de enlaces armónicos con acordes en estado fundamental.
- **Entonación individual** arpegiada y **entonación grupal** armónica de todos los acordes estudiados.
- **Análisis musical** aplicando todos los contenidos (tipos de acorde, funciones armónicas, cadencias, notas de adorno armónico y melódico, intervalos armónicos).
- Todas las **Modulaciones** se harán melódicas con indicación del cifrado armónico.

RECONOCIMIENTO AUDITIVO

- Reconocimiento de todas las Escalas y de los Modos Gregorianos.
- Reconocimiento de todos los Acordes solicitados, en estado fundamental.
- Reconocimiento de todas las Cadencias estudiadas hasta el momento.

LECTURAS OBLIGATORIAS

RITMICAS (habladas):

- **Hindemith “Adiestramiento elemental para músicos”**
Capítulo V completo.
Capítulo VI acción combinada (páginas 68-69 y 70).
- **Melo-Castillo: “Entrenamiento Rítmico”** Cap. VII, VIII y IX.
- **Gartenlaub: “79 rythmes a une ou deux voix à jouer ou à dicter en trios volumes”.**
Selección fotocopiada a la venta en la Tienda Musical.
Números : 4-5-7-9-11-17-21-23-27-29.

Formas de realización: voz superior con la voz y voz inferior percutiendo sobre la mesa o percutiendo con algún elemento en ambas manos sobre el pupitre, la voz superior con mano derecha, la voz inferior con mano izquierda.

MELODICAS (entonadas):

- “Solfeos” Suffern-Jurafsky nº .13, 15, 17, 20, 43, 48, 58, 65 y 67.
- “Enseñanza del solfeo” Ropartz vol. I nº :6, 9, 13 y 16 .
- “Enseñanza del solfeo” Ropartz vol. II nº: 5, 6, 7, 10, 11, 12, y 19.

LECTURAS SUGERIDAS: Para la práctica de lecturas a primera vista.

RITMICAS (habladas) :

- Cuadernillo* con recopilación de los autores **Dandelot, Lequien y Philiba.**

MELODICAS (cantadas) :

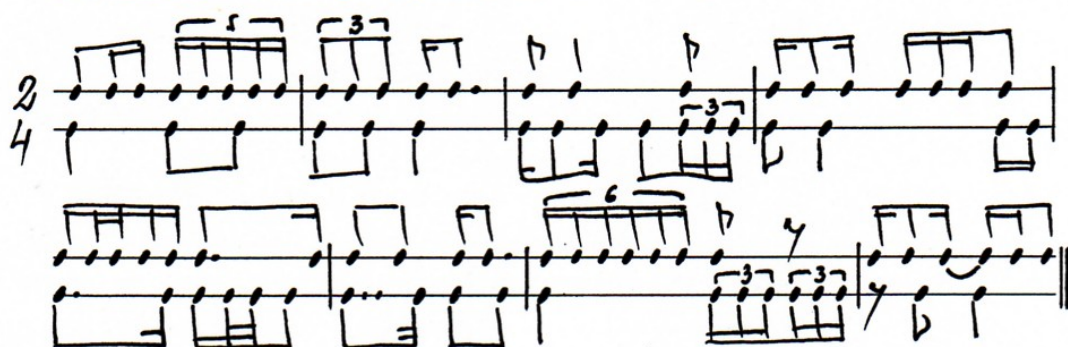
- Cuadernillo* con recopilación de los autores **Nöel Gallon** (Nos. 38 a 100), **Wolff** (Nos. 1 a 20) y **Ottman** (Cap. X- XI y XII).

*El cuadernillo se podrá adquirir en la Tienda Musical del DAMus de 17 a 20 hs.

TEMARIO DE EXAMEN

·DICTADOS

RITMICO a dos voces que llegará a una dificultad semejante a:



MELODICO a dos voces con similar dificultad :



·RECONOCIMIENTO AUDITIVO DE

Escalas y Modos, Acordes y Cadencias estudiadas.

·RECONOCIMIENTO AUDITIVO DE

Escalas y Modos, Acordes y Cadencias estudiadas.

·ASPECTO TEORICO

- Construcción de Escalas y Modos.
- Construcción, Inversión, Cifrado y Resolución de Acordes.
- Escritura de una melodía modulante con cifrado de acordes, respetando el plan y los procedimientos que se soliciten.
- Realización de un transporte escrito a partir de una melodía dada.
- Análisis Integral de fragmentos musicales que contengan los contenidos requeridos.

·LECTURAS a PRIMERA VISTA

- **Rítmica a dos voces**, en compás Simple (denominador 4) o Compuesto (denominador 8), con polirritmias y dificultades en concordancia con los Contenidos y Lecturas Rítmicas Obligatorias.
- **Melódica a una voz**, en compás Simple(denominador 4) o Compuesto (denominador 8), no modulante, con alteraciones propias o ajenas a la Tonalidad, en Modo Mayor o menor, en cualquiera de sus tipos estudiados.

·LECTURAS OBLIGATORIAS

- La mesa podrá pedir una o más lecturas, si es necesario, de todos los items mencionados en el Programa de **Lecturas Obligatorias**, tanto Rítmicas como Melódicas.

Nota: La presente Audición contiene dos partes: una escrita y otra oral.
La parte oral sólo será rendida si se aprueba la instancia escrita.

Pregrado

Las carreras de pregrado son de nivel universitario y alcance nacional. Tienen un enfoque técnico dentro de la orientación elegida con una básica formación teórica que se limita al estudio de la Historia General de la Música y la Historia de la Música Argentina.

Su duración es de tres años o seis cuatrimestres. Pueden optar por continuar sus estudios una vez titulados y obtener la Licenciatura, con un año más de cursado y defendiendo la Tesina de Graduación.

Los Planes de Estudios fueron aprobados por Resolución IUNA Nro 1071/00 y su modificatoria Resolución DAM Nro 162/06.

Las titulaciones que se ofertan son (clickeee en cada item; la información se abrirá en una ventana separada):

Instrumentista

[Plan de Estudios](#)

[Promoción y correlatividades](#)

[Contenidos mínimos](#)

Asistente de Dirección Orquestal

[Plan de Estudios](#)

[Promoción y correlatividades](#)

[Contenidos mínimos](#)

Director Coral

[Plan de Estudios](#)

[Promoción y correlatividades](#)

[Contenidos mínimos](#)

Arreglador musical

[Plan de Estudios](#)

[Promoción y correlatividades](#)

[Contenidos mínimos](#)

UNA - Departamento de Artes Musicales "Carlos López Buchardo"

Av. Córdoba 2445 - 4964-5593

(CP 1120) Ciudad de Buenos Aires - República Argentina

departamento@artesmusicales.org

Título de Pregrado:

Instrumentista

Plan de Estudios

C	ASIGNATURA	HORAS POR SEMANA	HORAS TOTALES
1	1. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO I (Anual)	4	128
	2. MUSICA DE CAMARA I (Anual)	4	128
	3. TÉCNICAS CORPORALES (Anual)	2	64
	4. HISTORIA GENERAL DE LA MUSICA I (Anual)	2	64
	5. CONTRAPUNTO I (Anual)	2	64
	6. ARMONIA I	2	32
	7. FORMAS MUSICALES Y ANÁLISIS I	2	32
2	8. ARMONIA II	2	32
	9. FORMAS MUSICALES Y ANÁLISIS II	2	32
3	10. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO II (Anual)	4	128
	11. MUSICA DE CAMARA II (Anual)	4	128
	12. HISTORIA GENERAL DE LA MUSICA II (Anual)	2	64
	13. CONTRAPUNTO II (Anual)	2	64
	14. ARMONIA III	2	32
	15. FORMAS MUSICALES Y ANÁLISIS III	2	32
4	16. ARMONIA IV	2	32
5/6	17. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO III (Anual)	4	128
	18. MUSICA DE CAMARA III (Anual)	4	128
	19. HISTORIA GENERAL DE LA MUSICA III (Anual)	2	64
	20. ACUSTICA (Anual)	2	64
	21. INTERPRETACIÓN DE LA MUSICA CONTEMPORÁNEA (Anual)	2	64
	22. HISTORIA DE LA MUSICA ARGENTINA (Anual)	2	64
	OPTATIVAS		32
	CARGA HORARIA TOTAL DEL TITULO DE INSTRUMENTISTA	-	1600

Título de Pregrado:

Instrumentista

Régimen de Promoción y Correlatividades

ASIGNATURA	Para Cursar, Cursar Previamente la Asignatura Número	Para Aprobar, Aprobar Previamente la Asignatura Número	Admite Promoción sin Examen Final	No Admite Promoción sin Examen Final	Admite Exámenes Libres
1. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO I (Anual)				X	
2. MUSICA DE CAMARA I (Anual)				X	
3. TÉCNICAS CORPORALES (Anual)			X		
4. HISTORIA GENERAL DE LA MUSICA I (Anual)			X		X
5. CONTRAPUNTO I (Anual)				X	
6. ARMONIA I				X	
7. FORMAS MUSICALES Y ANÁLISIS I				X	
8. ARMONIA II	6	6		X	
9. FORMAS MUSICALES Y ANÁLISIS II	7	7		X	
10. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO II (Anual)	1	1		X	
11. MUSICA DE CAMARA II (Anual)	2	2		X	
12. HISTORIA GENERAL DE LA MUSICA II (Anual)	4	4	X		X
13. CONTRAPUNTO II (Anual)	5	5		X	
14. ARMONIA III	8	8		X	
15. FORMAS MUSICALES Y ANÁLISIS III	9	9		X	
16. ARMONIA IV	14	14		X	
17. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO III (Anual)	10	10		X	
18. MUSICA DE CAMARA III (Anual)	11	11		X	
19. HISTORIA GENERAL DE LA MUSICA III (Anual)	12	12	X		X
20. ACUSTICA (Anual)			X		
21. INTERPRETACIÓN DE LA MUSICA CONTEMPORÁNEA (Anual)			X		
22. HISTORIA DE LA MUSICA ARGENTINA (Anual)			X		X

Título de Pregrado:

Instrumentista

Contenidos Mínimos

1) Técnica Instrumental y Repertorio I a III

Conocimiento y práctica de las destrezas motrices adecuadas para la solución de los planteos técnicos emergentes de las partituras abordadas que permitan acceder al contenido estético de cada obra. Ejecución del repertorio de las distintas épocas con sus diferentes lenguajes y propuestas técnicas y expresivas.

2) Música de Cámara I a III

Tiene como finalidad introducir al alumno en la ejecución conjunta de obras musicales. Práctica de dúos, tríos, cuartetos y conjuntos de cámara (música académica). Conjuntos de cuerdas, vientos y percusión.

3) Técnicas Corporales

Desarrollo de actitudes posturales correctas para una adecuada ejecución del instrumento. Disciplinas de relajación, concentración y equilibrio.

4) Historia General de la Música I a III

Estudio de las producciones musicales en sus diferentes determinantes estilísticos a partir de los inicios del Cristianismo hasta la contemporaneidad.

5) Contrapunto I y II

Teoría, práctica y análisis de los aspectos morfológicos y texturales. Estudio de procedimientos: contrapunto modal, tonal, imitativo, invertible, florido, vocal e instrumental.

6) Armonía I a IV

Teoría, práctica y análisis de la armonía tonal. Manejo de las funciones acórdicas. Abordaje del período barroco hasta la contemporaneidad.

7) Formas Musicales y Análisis I a III

Estudio y análisis de los elementos técnicos estéticos y morfológicos necesarios para la comprensión de un repertorio amplio y representativo de los diferentes estilos de la creación musical.

8) Acústica

Enfoque interdisciplinario destinado al estudio de las relaciones entre Música y Física junto al conocimiento del funcionamiento físico de los instrumentos musicales.

9) Interpretación de la Música Contemporánea

Interpretación y ejecución de los lenguajes contemporáneos de composición. Decodificación de grafías del siglo XX.

10) Historia de la Música Argentina

Estudio de las producciones musicales nacionales atendiendo a sus antecedentes fundantes en las épocas de la conquista y la colonia hasta la contemporaneidad.

Orientación Instrumento

Plan de Estudios

C	ASIGNATURA	HORAS POR SEMA- NA	HORAS TOTA- LES
1	1. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO I (Anual)	4	128
	2. MÚSICA DE CAMARA I (Anual)	4	128
	3. TÉCNICAS CORPORALES (Anual)	2	64
	4. HISTORIA GENERAL DE LA MÚSICA I (Anual)	2	64
	5. CONTRAPUNTO I (Anual)	2	64
	6. ARMONÍA I	2	32
	7. FUNDAMENTOS DE LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA	2	32
	8. FORMAS MUSICALES Y ANÁLISIS I	2	32
2	9. ARMONÍA II	2	32
	10. FORMAS MUSICALES Y ANÁLISIS II	2	32
3	11. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO II (Anual)	4	128
	12. MÚSICA DE CAMARA II (Anual)	4	128
	13. HISTORIA GENERAL DE LA MÚSICA II (Anual)	2	64
	14. CONTRAPUNTO II (Anual)	2	64
	15. ARMONÍA III	2	32
	16. FORMAS MUSICALES Y ANÁLISIS III	2	32
	17. HISTORIA DE LA CULTURA I	2	32
4	18. ARMONÍA IV	2	32
	19. FILOSOFÍA	2	32
	20. HISTORIA DE LA CULTURA II	2	32
5/6	21. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO III (Anual)	4	128
	22. MÚSICA DE CAMARA III (Anual)	4	128
	23. PRÁCTICA CON ORQUESTA (Anual)	4	128
	24. HISTORIA GENERAL DE LA MÚSICA III (Anual)	2	64
	25. ESTÉTICA DE LA MÚSICA (Anual)	2	64
	26. ACÚSTICA (Anual)	2	64
	27. INTERPRETACIÓN DE LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA (Anual)	2	64
	28. HISTORIA DE LA MÚSICA ARGENTINA (Anual)	2	64
7	29. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO IV	4	64
	30. MÚSICA DE CAMARA IV	4	64
	31. LEGISLACIÓN DE LO ARTÍSTICO MUSICAL	2	32
	32. SEMIÓTICA DE LA MÚSICA	2	32
	33. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN MUSICAL	2	32
	OPTATIVAS DE LA ORIENTACIÓN	-	192
	OPTATIVAS DE OTRAS ORIENTACIONES	-	64
8	PROYECTO DE GRADUACIÓN	20	320
	CARGA HORARIA TOTAL DE LA LICENCIATURA	-	2688

Orientación Instrumento

Régimen de Promoción y Correlatividades

ASIGNATURA	Para Cursar, Cursar Pre- viamente la Asignatura Número	Para Apro- bar, Aprobar Previamente la Asignatura Número	Admite Promoción sin Examen Final	No Admite Promoción sin Examen Final	Admite Exámenes Libres
1. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO I (Anual)				X	
2. MÚSICA DE CAMARA I (Anual)				X	
3. TÉCNICAS CORPORALES (Anual)			X		
4. HISTORIA GENERAL DE LA MÚSICA I (Anual)			X		X
5. CONTRAPUNTO I (Anual)				X	
6. ARMONÍA I				X	
7. FUNDAMENTOS DE LA PRODUCCIÓN ARTÍSTICA			X		X
8. FORMAS MUSICALES Y ANÁLISIS I				X	
9. ARMONÍA II	6	6		X	
10. FORMAS MUSICALES Y ANÁLISIS II	8	8		X	
11. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO II (Anual)	1	1		X	
12. MÚSICA DE CAMARA II (Anual)	2	2		X	
13. HISTORIA GENERAL DE LA MÚSICA II (Anual)	4	4	X		X
14. CONTRAPUNTO II (Anual)	5	5		X	
15. ARMONÍA III	9	9		X	
16. FORMAS MUSICALES Y ANÁLISIS III	10	10		X	
17. HISTORIA DE LA CULTURA I			X		X
18. ARMONÍA IV	15	15		X	
19. FILOSOFÍA			X		X
20. HISTORIA DE LA CULTURA II	17	17	X		X
21. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO III (Anual)	11	11		X	
22. MÚSICA DE CAMARA III (Anual)	12	12		X	
23. PRÁCTICA CON ORQUESTA (Anual)			X		
24. HISTORIA GENERAL DE LA MÚSICA III (Anual)	13	13	X		X
25. ESTADÍSTICA DE LA MÚSICA (Anual)	7	7	X		X
26. ACÚSTICA (Anual)			X		
27. INTERPRETACIÓN DE LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA (Anual)			X		
28. HISTORIA DE LA MÚSICA ARGENTINA (Anual)			X		X
29. TÉCNICA INSTRUMENTAL Y REPERTORIO IV	21	21		X	
30. MÚSICA DE CAMARA IV	22	22		X	
31. LEGISLACIÓN DE LO ARTÍSTICO MUSICAL			X		X
32. SEMIÓTICA DE LA MÚSICA			X		X
33. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN MUSICAL			X		

Profesorado de Artes en Música - Formación Orientada

Audiciones de Ingreso

Deberán rendirse dos Audiciones: una de **Piano** y otra de **Audioperceptiva** cuyos contenidos son de nivel elevado por lo cual se requieren conocimientos previos de ambas disciplinas.

Los Programas de las Audiciones pueden ser descargados aquí:

[Audioperceptiva](#)

[Piano](#)

(Clickear sobre el nombre de la carrera para descargar el programa)

La inscripción para rendir las Audiciones se realiza en la sede de nuestro **Departamento de Artes Musicales** pero requiere del comprobante de inscripción en la carrera, que se entrega en el **Área Transdepartamental de Formación Docente**, Piedras 1655, Ciudad de Buenos Aires, teléfono 4362-1699, cuando completan la Ficha de Inscripción con la documentación pertinente.

El horario de inscripción en nuestra Institución es: 8.30 a 11.30 y 14 a 17 hs.

Profesorado de Artes en Música

Formación Orientada

Contenidos Mínimos

Didáctica de la Educación Musical I

Consiste en los aspectos que hacen a la enseñanza de la Música en el aula en el Nivel Inicial.

Análisis de objetivos, contenidos, actividades y evaluación para el nivel implicado. La organización de la clase de Música. La producción de recursos didácticos de la Música. La selección, organización, secuenciación y aplicación de propuestas específicas de la música, de acuerdo a los ejes: auditivo, rítmico y melódico-armónico relacionados con la exploración, el descubrimiento, la interpretación y la producción musical en el Nivel Inicial.

Didáctica de la Educación Musical II

Consiste en los aspectos que hacen a la enseñanza de la Música en el aula en EGB 1 y 2. Análisis de objetivos, contenidos, actividades y evaluación para el nivel implicado. La organización de la clase de Música. La producción de recursos didácticos de la Música. La selección, organización, secuenciación y aplicación de propuestas específicas de la música, de acuerdo a los ejes: auditivo, rítmico y melódico-armónico relacionados con la exploración, el descubrimiento, la interpretación y la producción musical en EGB 1 y 2.

Práctica de Conjunto Vocal e Instrumental I

Tiene por objeto proveer al alumno de recursos técnicos del lenguaje musical y del análisis necesario para la ejecución en grupo.

Estudio de la literatura musical básica más relevante para la concertación instrumental, con especial acento en autores argentinos y latinoamericanos. Cancionero oficial obligatorio. Repertorio escolar para Nivel Inicial, EGB 1 y 2.

Práctica de Conjunto Vocal e Instrumental II

Tiene por objeto proveer al alumno de recursos técnicos del lenguaje musical y del análisis necesario para la ejecución en grupo.

Estudio de la literatura musical básica más relevante para la concertación instrumental, con especial acento en autores argentinos y latinoamericanos. Cancionero oficial obligatorio. Repertorio escolar para EGB 3 y Polimodal.

Técnica Vocal

Elementos fundamentales de respiración y colocación vocal para el adulto en la voz hablada y cantada. Ejercicios respiratorios y vocales para desarrollar la extensión básica

de la voz. Estudio del tratamiento vocal en los niños; su extensión, tesitura, etc. Su aplicación con niños, adolescentes y jóvenes.

Rítmica y Movimiento

Aspectos metodológicos de la música para conocer, comprender y disfrutar la música a través del cuerpo en movimiento, a la vez que realizar un análisis de los elementos que la componen en tanto lenguaje. De esta forma el movimiento es un recurso o un camino para la aprehensión del lenguaje sonoro. Se trata de partir de la audición y pasando por la vivencia llegar a la intelectualización y aplicación conceptual de modo natural.

Piano I a IV

La finalidad de la asignatura será la de proveer al alumno de los recursos técnicos, de lenguaje y de análisis necesarios para la ejecución del instrumento. Estudio de la literatura musical básica más relevante para el instrumento, con especial acento en autores argentinos y latinoamericanos. Cancionero oficial obligatorio. Repertorio escolar para cada nivel educativo. Improvisación. Armonización y acompañamiento de canciones.

Guitarra

La finalidad de la asignatura será la de proveer al alumno de los recursos técnicos, de lenguaje y de análisis necesarios para la ejecución del instrumento. Improvisación. Armonización y acompañamiento de canciones. Repertorio escolar para cada nivel educativo.

Coro I y II

El objetivo de esta asignatura es insertar al alumno en la práctica del canto coral introduciéndolo en la técnica vocal y el armado de obras. Se abordará un repertorio ecléctico en cuanto a la diversidad de géneros y estéticas y gradual en cuanto a su dificultad (melodía con acompañamiento, ostinato, cánon, dos, tres y cuatro voces homofónicas y polifónicas).

Práctica de la Dirección Coral I y II

Esta asignatura proveerá al alumno de los lineamientos fundamentales de la conducción coral. Se estudiarán las técnicas de ensayo, de ensamble y de gestícula del director. Se analizarán los elementos técnicos, musicales e interpretativos de obras corales de diferente género y estética. Se profundizará en la formación de Coros de Niños y Adolescentes y en la selección y abordaje del un adecuado repertorio coral.

Historia de la Música Universal I y II

Esta disciplina consistirá en el estudio sistemático de los aspectos formales, estilísticos y estéticos del desarrollo de la música occidental, integrados con el contexto sociocultural de los periodos considerados. Se estudiará la música desde el Cristianismo hasta el período contemporáneo.

Historia de la Música Argentina

Esta disciplina consistirá en el estudio sistemático de los aspectos formales, estilísticos y estéticos de la música de nuestro país. Se estudiará el Barroco colonial, el movimiento

romántico, el nacionalismo y la música argentina del siglo XX.

Acústica y Electroacústica

Enfoque interdisciplinario destinado al estudio de las relaciones entre Música, Física y Psicofísica. Ondas sonoras, energía acústica y percepción de la sonoridad. Generación de sonidos musicales, tonos compuestos y percepción del timbre. Superposición y sucesiones de tonos compuestos y la percepción musical. Se incursionará en el uso de los recursos técnicos derivados de las actuales herramientas de elaboración sonora. Técnicas de la música electroacústica. Familias instrumentales.

Elementos Técnicos de la Música I a IV

Comprende el estudio del lenguaje musical en todos sus elementos constitutivos. Se abordarán desde lo vivencial hasta lo conceptual a través del trabajo práctico. Comprenderá el estudio de la Armonía, el Contrapunto, la Morfología y el Análisis de la Música.

Folklore Musical Argentino

Se dirige al conocimiento y práctica de las diferentes manifestaciones folklóricas según las características de cada región argentina. Se estudiarán los distintos estilos musicales y los instrumentos autóctonos y criollos.

Expresión Corporal

Esta asignatura tiene como finalidad el desarrollo de actitudes posturales correctas, el abordaje de disciplinas de relajación, concentración, equilibrio y la alternativa de expresar y comunicar artísticamente a través del cuerpo, el mundo de las emociones, los sentimientos y la creatividad.

Didáctica de la Educación Musical III y IV

Consiste en los aspectos que hacen a la enseñanza de la Música en el aula, dirigido a los niveles educativos EGB 3, Polimodal y Terciario.

Análisis de objetivos, contenidos, actividades y evaluación para el nivel implicado. La organización de la clase de Música. La producción de recursos didácticos de la Música. La selección, organización, secuenciación y aplicación de propuestas específicas de la música, de acuerdo a los ejes: auditivo, rítmico y melódico-armónico relacionados con la exploración, el descubrimiento, la interpretación y la producción musical en EGB e, Polimodal y Terciario.

Profesorado de Artes en Música

Plan de estudios

Nivel Inicial, EGB 1 y 2
EGB 3, Polimodal y Terciario

Carga horaria entre los dos títulos: 2.624 hs.

PRIMERO Y SEGUNDO CUATRIMESTRE

MATERIA	DURACIÓN DE CURSADA	CARGA HORARIA PARCIAL	CARGA HORARIA TOTAL
Sistema Educativo e Inst. Educativa	1 Cuatr.	3	48
Teoría de la Educación y Pedagogía	1 Cuatr.	3	48
Psicología General	1 Cuatr.	3	48
Piano I	Anual	2	64
Elementos Técnicos de la Música I	Anual	4	128
Historia de la Música Universal I	Anual	2	64
Expresión Corporal	1 Cuatr.	2	32
Coro I	Anual	2	64
Técnica Vocal	Anual	2	64
Teoría del Aprendizaje	2 Cuatr.	3	48
Psicología de la Infancia	2 Cuatr.	3	48
Métodos de la Investigación	2 Cuatr.	3	48
Arte con Personas Especiales	2 Cuatr.	3	48
Rítmica y Movimiento	2 Cuatr.	2	32

TERCERO Y CUARTO CUATRIMESTRE

Didáctica	3 Cuatr.	3	48
Diseño Curricular	3 Cuatr.	3	48
Teoría y Técnicas de Grupo	3 Cuatr.	3	48
Piano II	Anual	2	64
Elementos Técnicos de la Música II	Anual	4	128
Historia de la Música Universal II	3 Cuatr.	2	32
Folklore Musical Argentino	Anual	2	64
Coro II	Anual	2	64
Guitarra	Anual	2	64
Producción y Manejo de Tecnología Educativa	4 Cuatr.	3	48
Creatividad y Expresión Artística	4 Cuatr.	3	48
Observación de la Enseñanza con Niños	4 Cuatr.	1	16
Didáctica de la Educación Musical I	4 Cuatr.	3	48
Historia de la Música Argentina	4 Cuatr.	2	32

QUINTO CUATRIMESTRE

Mediación Pedagógica	5 Cuatr.	3	48
Didáctica y Metodología de la Expresión Artística I	5 Cuatr.	3	48
Práctica de la Enseñanza I	5 Cuatr.	4	64
Didáctica de la Educación Musical II	5 Cuatr.	3	48
Piano III	5 Cuatr.	2	32
Elementos Técnicos de la Música III	5 Cuatr.	4	64
Práctica de Conjunto Vocal e Instrumental I	5 Cuatr.	2	32

Práctica de Dirección Coral I

5 Cuatr.

2

32

PROFESOR DE ARTES EN MÚSICA (Nivel Inicial, EGB 1 y 2) **Total Horas:** 1904

SEXTO Y SÉPTIMO CUATRIMESTRE

Psicología de la Adolescencia

6 Cuatr.

3

48

Didáctica y Metodología de la Expresión Artística II

6 Cuatr.

3

48

Observación de la Enseñanza con Adolescentes

6 Cuatr.

1

16

Didáctica de la Educación Musical III

6 Cuatr.

4

64

Piano IV

Anual

2

64

Elementos Técnicos de la Música IV

Anual

4

128

Práctica de Conjunto Vocal e Instrumental II

Anual

2

64

Acústica y Electroacústica

Anual

2

64

Práctica de Dirección Coral II

Anual

2

64

Práctica de la Enseñanza II

7 Cuatr.

6

96

Didáctica de la Educación Musical IV

7 Cuatr.

4

64

PROFESOR DE ARTES EN MÚSICA (EGB 3, Polimodal y Terciario) **Total Horas:** 720

Profesorado de Artes en Música

Formación Orientada

Régimen de Promoción y Correlatividades

ASIGNATURA	Para Cursar, Cursar Previamente la Asignatura Número	Para Aprobar, Aprobar Previamente la Asignatura Número	Admite Promoción sin Examen Final	No Admite Promoción sin Examen Final	Admite Exámenes Libres
1. PIANO I (Anual)			X		
2. ELEMENTOS TÉCNICOS DE LA MÚSICA I (Anual)			X		
3. HISTORIA DE LA MÚSICA UNIVERSAL I (Anual)			X		X
4. EXPRESIÓN CORPORAL			X		
5. RÍTMICA Y MOVIMIENTO			X		
6. CORO I (Anual)			X		
7. TÉCNICA VOCAL (Anual)			X		
8. PIANO II (Anual)	1	1	X		
9. ELEMENTOS TÉCNICOS DE LA MÚSICA II (Anual)	2	2	X		
10. HISTORIA DE LA MÚSICA UNIVERSAL II	3	3	X		X
11. HISTORIA DE LA MÚSICA ARGENTINA			X		X
12. FOLKLORE MUSICAL ARGENTINO			X		

(Anual)				
13. CORO II (Anual)	6	6	X	
14. GUITARRA (Anual)			X	
15. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL I	"Didáctica" de la Formación General		X	
16. PIANO III	8	8	X	
17. ELEMENTOS TÉCNICOS DE LA MÚSICA III	9	9	X	
18. PRACTICA DE CONJUNTO VOCAL E INSTRUMENTAL I	1/6	1/6	X	
19. PRACTICA DE DIRECCIÓN CORAL I	13	13	X	
20. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL II	15	15	X	
21. PIANO IV (Anual)	16	16	X	
22. ELEMENTOS TÉCNICOS DE LA MÚSICA IV (Anual)	17	17	X	
23. PRACTICA DE CONJUNTO VOCAL E INSTRUMENTAL II (Anual)	18	18	X	
24. PRACTICA DE DIRECCIÓN CORAL II (Anual)	19	19	X	
25. ACUSTICA Y ELECTROACÚSTICA (Anual)			X	
26. DIDACTICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL III	20	20	X	
27. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL IV	26	26	X	

OBRAS PARA PIANO DE AUTORES ARGENTINOS

REPERTORIO VALIDO PARA 2º, 3º Y 4º NIVELES DE ESTA LICENCIATURA

<u>CASTRO W.</u>	Cinco preludios
<u>DE ROGATIS</u>	Camavalito y danza
<u>DUBLANC</u>	Atardecer
<u>FISCHER</u>	Cuatro piezas op. 29
<u>GARCIA MORILLO</u>	Tres piezas op. 2 Variaciones 1942 Cuentos para niños traviesos Danza de Harild
<u>GIANNEO</u>	Tres danzas argentinas Ballecito
<u>GIL</u>	Tres piezas
<u>GILARDI</u>	Cantares de mi cantar
<u>GINASTERA</u>	Tres danzas argentinas Preludios Americanos (1º ó 2º libros)
<u>GUASTAVINO</u>	Gato La siesta (tres preludios) de "Diez cantilenas argentinas" Nº 2 - 3 - 5 - 6 - 7 - 10
<u>KUMOK</u>	Cuatro preludios Variaciones breves
<u>LOPEZ BUCHARDO C.</u>	Nocturno Vidala

continúa .

PROGRAMA DE PIANOOBRAS DE AUTORES ARGENTINOS PARA 2º, 3º Y 4º AÑOS DE LA LICENCIATURA.

<u>CASTRO W.:</u>	Cinco preludios
<u>DE ROGATIS P.:</u>	Carnavalito y danza
<u>DUBLANC E.:</u>	Atardecer
<u>FISCHER J.:</u>	Cuatro piezas op.29
<u>GARCIA MORILLO R.:</u>	Tres piezas op.2 Variaciones 1942 op.10 Cuentos para niños traviesos Danza de Harrild
<u>GIACOBBE F.:</u>	Sonatina criolla
<u>GIANNEO L.:</u>	Tres danzas argentinas Bailecito
<u>GIL J.:</u>	Tres piezas
<u>GILARDI G.:</u>	Cantares de mi cantar
<u>GINASTERA A.:</u>	Tres danzas argentinas Preludios americanos (excepto los N° 8 y 10) Tres piezas Malambo Rondó sobre temas infantiles
<u>GUASTAVINO C.:</u>	Gato Mariana (de " Las presencias ") La siesta (tres preludios) Diez cantilenas argentinas: N° 2 , 4 , 5 , 6 , 7 ó 10
<u>KUMOK J.:</u>	Cuatro preludios op.3
<u>LOPEZ BUCHARDO C.:</u>	Vidala Bailecito Nocturno Campera al estilo popular
<u>LASALA A.:</u>	Impresiones de mi tierra Sonatina de las rondas Leyenda del viejo aparcero Pampeana
<u>SAENZ P.:</u>	Juguetes

continúa...

Bach Tercer 3w 23
12

1

hoja 1/2

PROGRAMA DE PIANO PARA EL CUPA

- 1) **ESCALAS:** Mayores y menores (armónicas y melódicas) a distancia de terceras y sextas, con sus arpeggios de séptima (sobre dominante y disminuida), en estado fundamental e inversiones. Movimientos paralelos y contrarios. Extensión total: cuatro octavas.

Tonalidades: MI - SI - FA# - DO# - La b. - Mi b. - Si b.

- 2) **ESTUDIOS:** Dos (uno de memoria), a elegir entre:

CZERNY op. 740: 4 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 16 - 17 - 18 - 22
25 - 31 - 35 - 37 - 40 - 41 - 42 - 44 - 46 ó 49.

CRAMER: 11 - 18 - 20 - 25 - 28 - 33 - 34 - 35 - 41 - 47 ó 49.
La numeración de referencia corresponde a la edición de " 50 estudios " revisados por H.v.Bülow.

MOSCHELES op. 70: 1 - 3 - 6 - 12 - 14 - 15 - 16 - 18 - 19 ó 22.

- 3) **BARTOK:** Mikrokosmos Vol. V: Dos números a elección (uno de memoria)

- 4) **BACH:** Dos obras (una de memoria), a elegir entre:
Invenciones a tres voces y/o
Fughettas: Nº 2, en do mayor, BWV 952
Nº 3, en do mayor, BWV 953
o una obra completa (de memoria), a elegir entre:
Nº 4, Preludio y fughetta en re menor, BWV 899
Nº 5, Preludio y fuga en mi menor, BWV 900
Nº 8, Preludio y fuga en la menor, BWV 895
La numeración mencionada corresponde a la utilizada por la E.R. (Edición Ricordi)

- 5) **AUTORES CLÁSICOS:** Una obra completa de memoria a elegir entre:

MOZART: Sonata K. 279, en do mayor
Sonata K. 280, en fa mayor
Sonata K. 282, en mi b. mayor
Sonata K. 283, en sol mayor
Variaciones sobre un minué de Duport, K. 573

HAYDN: Sonata H.34, en mi menor (E.R. Nº 2)
Sonata H.44, en sol mayor (E.R. Nº 4)
Sonata H.36, en do # menor (E.R. Nº 6)
Sonata H.37, en re mayor (E.R. Nº 7)
Sonata H.28, en mi b. mayor (E.R. Nº 12)
Sonata H.29, en fa mayor (E.R. Nº 13)
Sonata H.14, en re mayor (E.R. Nº 14)
Sonata H.35, en do mayor (E.R. Nº 15)
Sonata H.18, en si b. mayor (E.R. Nº 18)
Sonata H.23, en fa mayor (E.R. Nº 20)

BEETHOVEN: Sonata Nº 25, op.79, en sol mayor

continúa...

- 6) **AUTORES ROMÁNTICOS:** Una obra de memoria a elegir entre
- MENDELSSOHN:** Romanzas sin palabras: (excepto las op.19 Nº 2 , 4 y 6
op.30 Nº 3 y 6 – op.38 Nº 4 – op.102 Nº 3 y 6)
- SCHUBERT:** Momentos musicales op. 94 (D. 780)
- SCHUMANN:** Hojas de álbum op.124 (tres números)
- CHOPIN:** Valses: op.34 Nº 2 – op.64 Nº 3 – op.69 Nº 1 ó 2
op. post. en mi menor
Mazurcas: op.7 Nº 1 ó 2 – op.24 Nº 1 , 2 ó 3 – op.30 Nº 2
op.33 Nº 1 , 2 ó 3 – op.41 Nº 2 – op.56 Nº 2
op.63 Nº 2 ó 3 – op.67 Nº 2 , 3 ó 4
op.68 Nº 1 , 2 , 3 ó 4
- 7) **AUTORES MODERNOS:** Una obra de memoria a elegir entre:
- BARTOK:** Para los niños Vol. II: desde el Nº 34 al Nº 43 (una)
Diez piezas fáciles: Nº 3 , 5 , 6 u 8 (dos) ó Nº 10
- KODALY:** Piezas para niños: Nº 10 , 11 ó 12
- CASELLA:** Once piezas infantiles
- RAVEL:** Preludio
- SATIE:** Embriones disecados
- TURINA:** Jardín de niños
- 8) **AUTORES ARGENTINOS:** Una obra de memoria a elegir entre:
- AGUIRRE J.:** Aires nacionales argentinos - Tristes: Nº 1 ó 4
Aires nacionales argentinos - Canciones: Nº 3
- ESNAOLA J.P.:** Obras para piano
- GIACCOBBE F.:** La música muchacha : " Perdiz entre los cardales "
- GINASTERA A.:** Preludios Americanos: Nº 8 ó 10
- GUASTAVINO C.:** Mis amigos: Nº 4 , 6 ó 10 .
Cantos populares: Nº 1 , 2 , 3 , 5 ó 10
- LASALA A.:** Cantar

ACLARACIÓN

Las obras que integran este programa son indicadoras de nivel, quedando a criterio del profesor de la cátedra el reemplazo por otras del mismo estilo y similar dificultad.

OBRAS PARA PIANO DE AUTORES ARGENTINOS

REPERTORIO VALIDO PARA 2º, 3º Y 4º NIVELES DE ESTA LICENCIATURA

<u>CASTRO W.</u>	Cinco preludios
<u>DE ROGATIS</u>	Carnavalito y danza
<u>DUBLANC</u>	Atardecer
<u>FISCHER</u>	Cuatro piezas op. 29
<u>GARCIA MORILLO</u>	Tres piezas op. 2 Variaciones 1842 Cuentos para niños traviesos Danza de Harrild
<u>GIANNEO</u>	Tres danzas argentinas Bailecito
<u>GIL</u>	Tres piezas
<u>GILARDI</u>	Cantares de mi cantar
<u>GINASTERA</u>	Tres danzas argentinas Preludios Americanos (1º ó 2º libros)
<u>GUASTAVINO</u>	Gato La siesta (tres preludios) de "Diez cantilenas argentinas" Nº 2 - 3 - 5 - 6 - 7 - 10
<u>KUMOK</u>	Cuatro preludios Variaciones breves
<u>LOPEZ BUCHARDO C.</u>	Nocturno Vidala

continúa..

PROGRAMA DE PIANOOBRAS DE AUTORES ARGENTINOS PARA 2º, 3º Y 4º AÑOS DE LA LICENCIATURA.

<u>CASTRO W.:</u>	Cinco preludios
<u>DE ROGATIS P.:</u>	Carnavalito y danza
<u>DUBLANC E.:</u>	Atardecer
<u>FISCHER J.:</u>	Cuatro piezas op.29
<u>GARCIA MORILLO R.:</u>	Tres piezas op.2 Variaciones 1942 op.10 Cuentos para niños traviesos Danza de Harrild
<u>GIACOBBE F.:</u>	Sonatina criolla
<u>GIANNEO L.:</u>	Tres danzas argentinas Bailecito
<u>GIL J.:</u>	Tres piezas
<u>GILARDI G.:</u>	Cantares de mi cantar
<u>GINASTERA A.:</u>	Tres danzas argentinas Preludios americanos (excepto los N° 8 y 10) Tres piezas Malambo Rondó sobre temas infantiles
<u>GUASTAVINO C.:</u>	Gato Mariana (de " Las presencias ") La siesta (tres preludios) Diez cantilenas argentinas: N° 2 , 4 , 5 , 6 , 7 ó 10
<u>KUMOK J.:</u>	Cuatro preludios op.3
<u>LOPEZ BUCHARDO C.:</u>	Vidala Bailecito Nocturno Campera al estilo popular
<u>LASALA A.:</u>	Impresiones de mi tierra Sonatina de las rondas Leyenda del viejo aparcero Pampeana
<u>SAENZ P.:</u>	Juguetes

continúa...

<u>LOPEZ DE LA ROSA H.:</u>	Tangos op.37 , 44 ó 48 Tango para la mano izquierda
<u>SPENA L.:</u>	Cuatro preludios
<u>TAURIELLO A.:</u>	Toccata
<u>TROIANI C.:</u>	Motivos de la sierra y la llanura
<u>UGARTE F.:</u>	De mi tierra, suite (primera serie) Preludio en sol menor Ronroncitos Vidala
<u>VALENTI COSTA P.:</u>	Horas de bómbolo
<u>WILLIAMS A.:</u>	Milongas: op.63 , 64 ó 72 Tres hueyas op.46. Madrigales, op.39 Payasos op.77 En la sierra, suite op.32 Nº 1: La colina sombreada Nº 4: Insectos y lagartijas Nº 5: Cortejo campestre

PROGRAMA DE PIANO

PRIMER AÑO DE LA LICENCIATURA (evaluación anual)

- 1) **Estudios:** dos (de memoria), a elección entre:

CRAMER: 21- 22 - 23 - 24 - 26 - 27 - 29 - 30 - 31 - 32 - 36 - 37 - 38 - 39 - 40
42 - 43 - 44 - 45 - 46 - 48 - 50 . La numeración referida corresponde a la edición de "50 estudios" revisados por Bülow.

CZERNY op. 740: 13 - 14 - 15 - 19 - 20 - 22 - 23 - 24 - 26 - 27 - 28 - 30 - 32 - 33 - 34
36 - 38 - 39 - 43 - 45 - 47 - 48 - 50 .

CLEMENTI - Gradus ad Parnassum: 2 - 4 - 7 - 8 - 9 - 10 - 12 - 16 - 17 - 19 - 20 - 21 - 23 - 28 - 37 - 46
50 - 51 - 53 - 59 - 60 - 62 - 65 - 68 - 70 - 76 - 79 - 81 - 85 - 87 - 89
91 - 92 - 93 - 95 . Los estudios 63/ 64 y 72/73, por su brevedad serán considerados como uno solo.

La numeración de referencia corresponde a la versión original de 100 estudios

MOSCHELES op. 70: 2 - 4 - 7 - 8 - 9 - 11 - 17 - 21.

MOSZKOWSKY op. 72: 4 - 5 - 10 .

- 2) **Obras de autores barrocos:** una suite completa ó dos preludios y fugas, de memoria

HAENDEL: Suites Nº 11 - 12 - 13 - 15 - 16

BACH: Suites francesas

BACH: "El clave bien temperado", a elegir entre

Volúmen I: Nº 2 - 5 - 6 - 10 .

Volúmen II: Nº 15 - 20 .

- 3) **Una obra del periodo clásico** (completa de memoria) a elección entre:

CLEMENTI: Sonatas op. 2 Nº 1
op. 12 Nº 1 - op. 12 Nº 4
op. 26 Nº 2 - op. 26 Nº 3
op. 34 Nº 1 - op. 47 Nº 2

continúa...

- MOZART:** Sonatas K. 279 (189 d) - K. 280 (189 e)
Variaciones K. 264 (315 d) - K. 352 (374 c)
K. 353 (300 f) - K. 354 (299 a)
K. 398 (416 e) - K. 613
- HAYDN:** Sonatas Hob. 13 - 17 - 18 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 30
31 - 38 - 41 - 42 - 43 - 44 - 45 - 48 - 51.
- BEETHOVEN:** Sonatas op. 10 Nº 1 - op. 10 Nº 2 - op. 14 Nº 1
Variaciones sobre un tema de Salieri en si b. mayor

4) Una obra de autor romántico: (de memoria) a elección entre

- SCHUBERT:** Impromptus op. 90 Nº 2 - 3 - 4
Impromptu op. 142 Nº 2
- LISZT:** Consolaciones
Pastoral (de "Años de peregrinaje" - Suiza)
Egloga (de "Años de peregrinaje" - Suiza)
Le mal du pays (de "Años de peregrinaje" - Suiza)
Il Pensieroso (de "Años de peregrinaje" - Italia)
Canzoneta de Salvador Rosa (de "Años de peregrinaje" - Italia)
- SCHUMANN:** Arabesque op. 18
- CHOPIN:** Nocturnos op. 15 Nº 3 - op. 37 Nº 1
op. 55 Nº 1 - op. 71 Nº 1
Polonesa op. 40 Nº 1
Valses op. 34 Nº 2 - op. 34 Nº 3
op. 64 Nº 2 - op. 70 Nº 2

4) Una obra de autor moderno (de memoria) a elección entre:

- ALBENIZ** Suite Española: Granada
Cataluña
Cádiz
- BARTOK** 14 Bagatelas - entre la Nº 1 y la Nº 6 (tres números)
Cuatro Nenias - Nº 1 y Nº 2 (los dos números)
Diez piezas fáciles (de la Nº 1 a la 5 ó de la Nº 6 a la 10)
Tres canciones folclóricas húngaras
Sonatina
Mikrokosmos Vol. IV (dos números)

continúa.

DEBUSSY

Arabescos Nº 1 - 2 - Danza Bohemia
Vals romántico - Mazurka - Réverie
Doctor Gradus ad Parnassum (de "El rincón de los niños)
Canción de cuna de los elefantes (de "El rincón de los niños)
El pequeño pastor (de "El rincón de los niños)
Pasos en la nieve (de "Preludios" - primer libro)
La niña de los cabellos de lino (de "Preludios" - primer libro)
Minstrels (de "Preludios" - primer libro)

BLACHER

Dos sonatinas (una completa)

LUTOSLAWSKY

Bucólicas

REGER

Humoresques op. 20
Bunte Blätter op. 35

HINDEMITH

Wir Bauen einer Stadt (Construyamos una ciudad)

WEBERN

Kinderstücke

5) Una obra de autor argentino (de memoria) a elección entre:

AGUIRRE

Cinco tristes - Nº 1 - 2 - 3
Aires Criollos

FISCHER

Fábulas

GAITO

Tres bailecitos criollos

GUSTAVINO

Bailecito
de " Diez cantilenas argentinas "
Nº 1 (...Santa Fe para llorar)
Nº 4 (El ceibo)
Nº 8 (Santa Fe antiguo)
Nº 9 (Trébol)

PIAGGIO

Homenaje a Julián Aguirre

TAURIELLO

Toccata

WILLIAMS

de " En la sierra ", suite op. 32
Nº 3 (Rama de plúvilin)
Nº 4 (El rancho abandonado)

PROGRAMA DE PIANO
SEGUNDO AÑO DE LA LICENCIATURA

- 1) **ESTUDIOS:** Dos de memoria, a elegir entre:
- MOSCHELES op. 70:** 10 ó 13
- MOSZKOWSKY op. 72:** 1 - 2 - 6 - 7 - 9 - 12 ó 14
- CLEMENTI " Gradus ad Parnassum ":** 5 - 15 - 22 - 29 - 30 - 31 - 34 - 36
52 - 55 - 66 - 71 - 77 - 78 - 86 - 96 - 97 - 98 ó 100.
La numeración de referencia corresponde a la edición original de 100 estudios
- 2) **AUTORES BARROCOS:** Dos preludios y fugas o una suite completa (de memoria)
a elegir entre:
- BACH:** Preludios y fugas de " El clave bien temperado ":
- Vol. I: N° 9 - 17 ó 21
Vol. II: N° 2 - 6 ó 12
- Partitas: N° 1, en si b. mayor, BWV 825
N° 3, en la menor, BWV 827
- Suites inglesas: N° 2, en la menor, BWV 807
N° 3, en sol menor, BWV 808
- HAENDEL:** Suites: N° 10 ó 14
- 3) **AUTORES CLÁSICOS:** Una obra completa de memoria, a elegir entre:
- CLEMENTI:** Sonatas: op.40 N° 2 ó 3
- HAYDN:** Sonatas: Hob. 19 - 20 - 46 - 49 (E.R. N° 3) ó 50
- MOZART:** Sonatas: K. 330, en do mayor
K. 570, en si b. Mayor
- Fantasías: K. 396, en do mayor
K. 475, en do menor
- Rondó K. 511, en la menor
- Variaciones sobre un tema de Glück, K. 455
- BEETHOVEN:** Sonatas: op.2 N° 1, en fa menor
op.13, en do menor
op.27 N° 2, en do # menor
op.26, en la b. mayor
- 4) **AUTORES ROMÁNTICOS:** Una obra de memoria, a elegir entre
- MENDELSSOHN:** Rondó caprichoso op.14
- SCHUBERT:** Impromptus: op.90 (D. 899) N° 1
op.142 (D. 935) N° 4
- Sonatas: op.164 (D. 537), en la menor

op. 120 (D. 664), en la mayor

continúa...

...continuación — programa de piano — segundo año de la licenciatura

hoja 2/2

- SCHUMANN:** Piezas de fantasía op.12: Nº 1 , 2 , 3 ó 4
Noveletas op.21: Nº 4 ó 7
- BRAHMS:** Rapsodia op.79 Nº 2, en sol menor
- CHOPIN:** Nocturnos: op.9 Nº 1 ó 2 — op.15 Nº 1 ó 2 — op.48 Nº 1-
op.72 Nº 1 — op.post. en do # menor
Valses: op.70 Nº 1 ó 3
Impromptu op.29
Fantasía - impromptu op.66
Polonesas: op.40 Nº 1 ó 2
- LISZT:** Capilla de Guillermo Tell (de " Años de peregrinaje " — Suiza)
En el lago de Wallendstadt (de " Años de peregrinaje " — Suiza)
Vals olvidado Nº 1
- 5) **AUTORES MODERNOS:** Una obra de memoria a elegir entre:
- FAURE:** Barcarola op.44
- DEBUSSY:** El rincón de los niños: Serenata para la muñeca
La nieve danza
Golliwog's Cake-walk
Suite Bergamasque (un número)
Preludios (1er. libro): Nº 1 , 2 , 4 , 9 ó 10
- IBERT:** Histoires
- MILHAUD:** Saudades do Brazil
- BARTOK:** Cuatro nenias: Nº 3 y 4 (las dos)
Danzas folklóricas rumanas (completas)
14 bagatelas: desde la Nº 7 a la Nº 14 (dos)
- KODALY:** Piezas op.11
- RACHMANINOFF:** Preludio en do # menor, op.3 Nº 2
- PROKOFIEV:** Preludio en do mayor, op.12 Nº 8
- ALBENIZ:** Suite española : Sevilla
Asturias
Castilla
Cuba
- GRANADOS:** 12 danzas españolas : Nº 5 , 6 ó 12
- TURINA:** En la zapatería
Niñerías
Danzas gitanas op. 65
- 6) **AUTORES ARGENTINOS:** Una obra de memoria a elección
Para este ítem se ofrece en hoja aparte, una lista de obras válidas para los niveles 2º a 4º de esta licenciatura.

PROGRAMA DE PIANO
TERCER AÑO DE LA LICENCIATURA

- 1) **ESTUDIOS:** dos de memoria, a elegir entre
- MOSZKOWSKY:** op. 72: N° 1 – 3 – 8 – 11 – 13 ó 15.
op. 92: Doce estudios para la mano izquierda
- CLEMENTI "Gradus ad Parnassum":** N° 44 – 82 – 88 ó 99.
La numeración de referencia corresponde a la edición original de 100 estudios
- MENDELSSOHN:** Estudios op. 104: N° 1 – 2 ó 3
- CHOPIN:** op. 10: N° 5 – 6 – 9 ó 12.
op. 25: N° 1 ó 2.
Estudios póstumos: N° 1 – 2 ó 3
- LISZT:** Estudios de ejecución trascendental: N° 1 ó 3
- 2) **AUTORES BARROCOS:** Una suite completa, una toccata o dos preludios y fugas (de memoria), a elegir entre:
- HAENDEL:** Suites: N° 2 – 3 – 6 – 8 ó 9
- BACH:** Suite inglesa N° 4, en fa mayor, BWV 809
Partita N° 5, en sol mayor, BWV 829
Tocata en mi menor, BWV 914
Tocata en sol mayor, BWV 916
Preludios y fugas de "El clave bien temperado"
Vol. I: N° 1 – 3 – 13 – 15 – 16 ó 21
Vol. II: N° 7 – 10 – 11 ó 24
- 3) **AUTORES CLÁSICOS:** Una obra completa, de memoria, a elegir entre:
- MOZART:** Sonata K. 311, en re mayor
Sonata K. 331, en fa mayor
Sonata K. 333, en si b. mayor
Sonata K. 457, en do menor
Sonata K. 576, en re mayor
- BEETHOVEN:** Sonata op. 2 N° 2, en la mayor
Sonata op. 10 N° 3, en re mayor
Sonata op. 22, en si b. mayor
Sonata op. 78, en fa # menor
Sonata op. 31 N° 2, en re menor
Andante favorito en fa mayor (WoO 57)
Variaciones op. 76
- HAYDN:** Sonata Hob. 52, en mi b. mayor (E.R. N° 1)
Variaciones en fa menor Hob. XVII: 6

...continuación – programa de piano – tercer año de la licenciatura

hoja 2/3

4) AUTORES ROMÁNTICOS: Una obra de memoria, a elegir entre:

- SCHUBERT: Impromptus op.142 (D.935): N° 1 , 3 ó 4
Sonata op.143, en la menor (D. 784)
Sonata op.147, en si mayor (D. 575)
- SCHUMANN: Variaciones sobre el nombre " ABEGG ", op.1
Papillons op.2 (completo)
Pieza floral op.19
Noveletas op.21: N° 1 , 2 , 3 , 5 ó 6
Fantasías op.12: N° 5 , 6 , 7 u 8
- CHOPIN: Impromptus: op.36 – op.51
Valses: op.18 – op.34 N° 1 – op.42
Nocturnos: op.27 N° 1 ó 2 – op.32 N° 1 – op.37 N° 2
op.48 N° 1 – op.55 N° 2 – op.62 N° 1 ó 2
Polonesas: op.26 N° 1 ó 2 – op.71 N° 1 , 2 ó 3
Berceuse op.57
Tres escocesas op.72
Tarantela op.43
- LISZT: Vals impromptu
Rapsodia húngara N° 3
Nocturnos, " Sueños de amor ", (un número)
- BRAHMS: Scherzo op.4
Valses op.39 (completos)
Tres intermezzos op.117 (completos)
Rapsodia op.79 N° 1, en si menor

5) AUTORES MODERNOS Una obra de memoria a elegir entre:

- DEBUSSY: Preludios (1er. Libro): N° 3, 5, 7, u 11
Danza (tarantela estiriana)
La plus que lente
- RAVEL: Minuet antiguo
Pavana para una infanta difunta
Pájaros tristes (de " Espejos ")
El valle de las campanas (de " Espejos ")
Minuet (de " Le Tombeau de Couperin ")
- POULENC: Movimientos perpetuos (completos)
Toccata
- FAURE: Nocturnos: op.33 N° 3 – op.36 – op. 84
Barcarola op.26
Impromptu op.31
- RACHMANINOFF: Preludios op.23: N° 1 , 3 , 4 , 5 , 6 , 7 u 8
Preludios op.32: N° 5 , 7 , 8 , 11 ó 12
Piezas op.3 (excepto " Preludio en do # menor ")

...continuación – programa de piano - tercer año de la licenciatura

hoja 3/3

- SCRIABIN:** Nocturno para la mano izquierda, op.9 N° 2
 2 Poemas op.32
 2 Poemas op.34
 2 Poemas op.44
 2 Poemas op.69
 Preludios op.11 (tres números)
 Preludios op.13 (tres números)
 Preludios op. 16 (res números)
 Preludios op.48 (dos números)
 Scherzo op.46
 Tres piezas op.45 (completas)
- BARTOK:** Canciones rumanas de Navidad (1ª ó 2ª serie completas)
 Tres rondós (un número)
- PROKOFIEV:** Visiones fugitivas op.22 (tres números)
- KATCHATURIAN:** Toccatà
- SHOSTAKOVICH:** 24 preludios op.34 (tres números)
 Tres danzas fantásticas op.1 (completas)
- TURINA:** Danzas gitanas op.84
 Danzas fantásticas
 Cuentos de España
- ALBÉNIZ:** Evocación (de " Suite Iberia ")
 El puerto (de " Suite Iberia ")
- GRANADOS:** Danzas españolas: N° 3 , 7 ó 9

- 6) **AUTORES ARGENTINOS:** Una obra de memoria a elegir entre los títulos que se ofrecen en lista aparte.

—000—

3) **AUTORES CLÁSICOS:** Una obra completa de memoria, a elegir entre:

MOZART:

Sonata K. 533, en fa mayor
Sonata K. 284, en re mayor
Sonata K. 310, en la menor

BEETHOVEN:

Sonata op.2 N° 3, en do mayor
Sonata op 7, en mi b. Mayor
Sonata op.27 N° 2, en mi b. mayor
Sonata op.28, en re mayor
Sonata op.31 N° 1, en sol mayor
Sonata op.31 N° 3, en mi b. mayor
Sonata op.90, en mi menor
Variaciones op.34, en fa mayor
32 variaciones en do menor (WoO 80)

4) **AUTORES ROMÁNTICOS:** Una obra completa de memoria a elegir entre

MENDELSSOHN:

Variaciones serias op.54
Fantasía op.28, en fa # menor (Sonata escocesa)

SCHUBERT:

Sonata op.122, en mi b. mayor (D. 568)
Sonata op.143, en la menor (D. 784)

SCHUMANN:

Intermezzos op.4 (completos)
Impromptus op.5 (completos)
Noveleta op.21 N° 8
Visiones nocturnas op.23 (completas)
Carnaval de Viena op.26 (completo)
Tres romanzas op.28 (completas)
Escenas del bosque op.82 (completas)
Tres fantasías op.111 (completas)
Cantos del atardecer op.133 (completos)

CHOPIN:

Balada op.38, en fa mayor
Scherzo op.20, en si menor
Scherzo op.31, en si b, menor

LISZT:

Los juegos de agua en la Villa D'Este (de " Años de peregrinaje " – Italia)
Sposalizio (de " Años de peregrinaje " – Italia)
Sonetos de Petrarca (de " Años de peregrinaje " – Italia)
Al borde de una fuente (de " Años de peregrinaje " – Suiza)
Bagatela sin tonalidad
Rapsodias húngaras: N° 4, 5 ó 7

GRIEG:

Sonata op.7 en mi menor

BRAHMS:

Piezas de fantasía op.76 (tres números)
Piezas de fantasía op.116 (tres números)
Piezas de fantasía op.118 (tres números)

AUTORES MODERNOS:

<u>FAURE:</u>	Barcarola op.41 Impromptus: op.25 — op.34 Nocturnos: op.33 Nº 1 ó 2 — op.37 — op.63 — op.74
<u>DEBUSSY:</u>	Preludios (2º libro): tres números La plus que lente Danza Máscaras
<u>RAVEL:</u>	Juegos de agua Noctuelas (de " Espejos ") Furlana (de " Le Tombeau de Couperin ") Rigodón (de " Le Tombeau de Couperin ")
<u>BARTOK:</u>	Quince danzas paisanas húngaras (completas) Seis ritmos búlgaros (de Mikrokosmos, Vol. VI)
<u>MESSIAEN:</u>	Ocho preludios (dos números)
<u>SCHOENBERG:</u>	Piezas op 19 (obra completa)
<u>SZYMANOWSKI:</u>	Mazurcas op.50 (dos números) Preludios op.1 (dos números)
<u>GRANADOS:</u>	La maja y el ruiseñor (de " Goyescas ")
<u>ALBÉNIZ:</u>	Rondeña (de " Suite Iberia ") Almería (de " Suite Iberia ") El Albaicín (de " Suite Iberia ")
<u>PROKOFIEV:</u>	Sonata Nº 1, op.1 Sonata Nº 3, op. 28

- 6) **AUTORES ARGENTINOS:** Una obra memoria a elegir entre los títulos que se ofrecen en hoja aparte.

ANEXO VII

GALERÍA DE FOTOS



CSMA.



Aula para audiciones.



David Palanca – Auditorio del CSMA.



IUNA.



En el IUNA con Ezequiel Castro, Director: Julio García Cánepa y la Profesora María Teresa Criscuolo. 15/12/2013.



Cátedra de Prof. Alfredo Corral – Audición del 23/10/2013. Sebastián Teijeiro, Matías Meilih, José Pérez, Fernando Oliveras y José Azar.



Georgi García Fazio – Examen final de carrera en el IUNA 28/12/2013 – Tribunal: Cristina Vázquez, María Teresa Criscuolo, Sandra Federici y Mercedes Pomillo.



La banda de los Crisculitos con Matías Ledesma, Emiliano Barreiro, Alejandro Cho, Alicia Martínez, María Teresa Criscuolo, Carla Ambricca Federici, Ezequiel X Castro y Joaquín Gardella en IUNA.



Leonora Armellini.



Concierto para dos pianos y orquesta en DAMus - IUNA.



Audición - Alumnos de Alfredo Corral. 30-08-2014 - IUNA.



Leandro Arraras, Julián Menini, Camila Alberdi, Teresa Jiyeon Sung, Damián Autorino, Patricio Saldaña Meskó, Fausto Tigre, Pablo Ojeda y Prof. Sandra Federici en La Scala de San Telmo, Buenos Aires.



Rafael García – Clase de Técnica Alexander - CSMA.



Rafael García – Clase de Técnica Alexander - CSMA.



Joel Reynoso - CSMA



**Mariano Lazary, Laura Rubio, Mario Perelló, David Mínguez, Andrea Zamora, Michael Reynoso y Carolina Rodríguez de Guzmán. Cátedra de Iván Cítera.
Audición en el Auditorio Eduardo del Pueyo, 3/7/2009.**



**Los 7 pianistas licenciados: Mario Perelló, Carolina Rodríguez de Guzmán, Mariano Lazary, Laura Rubio, David Mínguez, Andrea Zamora y Michael Reynoso.
Fin de Grado 3/7/2009 – Cátedra Iván Cítera.**



Olaia Novo – 25/9/2012 – CSMA.



Olaia Novo – Fin de carrera – 8/5/2012 – CSMA.



Ana Mínguez Abad – Final de carrera: 9/5/2012. En el Conservatorio Superior de Musica de Aragón con Alejandro Martínez López, Joel Reynoso, Iván Cítera, Alberto Menjón y Michel Reynoso.



Francisco José García Verdú. Concierto: 28/5/2015. CSMA.

